



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2016

Inês Cavaz Ruivo

**Construção e apropriação de regras num contexto de
educação pré-escolar**



Inês Cavaz Ruivo

**Construção e apropriação de regras num contexto de
educação pré-escolar**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Gonçalo e à Leonor,
meus irmãos do coração que todos os dias me ensinam a ser feliz,
para que nunca desistam dos seus sonhos.

O júri

Presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra (arguente)

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (orientadora)

Agradecimentos

A concretização deste trabalho, apesar do processo solitário que envolve, só foi possível com o contributo de várias pessoas com as quais partilhei experiências. Desde o início que contei com a confiança e o apoio de todas. Deixo aqui o meu agradecimento a todos/as os/as que me ajudaram a crescer e a acreditar.

- À minha orientadora, Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, pelo apoio, partilha de saber e contribuição para o trabalho. Obrigada por estimular o meu interesse pelo conhecimento e essencialmente por me ter dado asas para o alcançar.
- Às cooperantes, Professora Anabela Pereira e Educadora Celeste Sarabando, por toda a compreensão, ajuda, disponibilidade e carinho, influenciando a minha forma de trabalhar.
- À Catarina Almeida, minha companheira de dÍade, por ter caminhado ao meu lado.
- Às crianças, de ambos os estágios, pela sua vivacidade constante e por terem sido sempre tão indulgentes comigo. Obrigada por terem criado laços comigo.

Agradecimentos (cont.) Numa esfera mais pessoal, o meu maior agradecimento fica para todas as pessoas que, direta ou indiretamente, marcaram este meu percurso incentivando-me intelectual e emocionalmente. Sou muito grata a todos por fazer parte das vossas vidas e por me terem dedicado o vosso tempo. Todos estão no meu coração. Obrigada.

- À minha Mãe por tudo. Pela dedicação, tempo, estímulo, esforço com que me educou e educa. Por me incentivar, todos os dias a não desistir e a alcançar o sucesso. És a certeza de que lutar até ao fim tem frutos. Sou-te eternamente grata por todo o mimo.
- Ao meu Pai por tudo. Pela disponibilidade, confiança, proteção e delicadeza com que me educou e educa. Por acreditar em mim e ser orgulhoso por cada etapa. Sou-te eternamente grata por todo o mimo.
- Aos meus queridos avós, Élia e João, pois todo o amor que eu tenho, metade foram eles que me deram. Obrigada por toda a vossa atenção, dedicação, disponibilidade e ternura sem reservas.
- À Gabriela, minha prima do coração, por ser uma verdadeira princesa inspiradora na minha vida. Ao Igor, meu primo do coração, por me fazer sor(rir). E aos meus padrinhos por todo o carinho.
- Aos restantes familiares e amigos que considero família por todo o alento que me deram com a vossa boa disposição e dedicação.
- Ao João, meu amor, por estares de mão dada comigo. Sem ti a minha vida seria infinitamente mais difícil.
- Às minhas amigas, de infância, de adolescência, de juventude, de sempre e pelo sempre, Su, Joana Vicente, Joana Morais, Guida, Caty, Ana Luísa, Xatarina, Ariana, Beta, Catarina Lemos e Martinha pois por alguma razão, terem sido umas musas para mim. As amigas mais bonitas e inteligentes que eu poderia ter.
- Às minhas meninas do mestrado, Joana Dinis, Cátia Ferreira e Cátia Dias, por me terem recebido tão bem nos vossos corações e por, em todos os momentos, não me terem deixado falhar.
- A todos/as que, de alguma forma, me deram força, ideias e pensamentos.

Palavras-chave

Jardim-de-infância; regras; limites; estratégias de gestão de comportamentos; desenvolvimento social.

Resumo

Considerando que o jardim-de-infância desempenha um papel significativo no desenvolvimento pessoal e social da criança, o presente estudo, desenvolvido no âmbito da componente de Prática Pedagógica Supervisionada (estágio) do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendeu aprofundar conhecimentos sobre o processo de construção e apropriação de regras e desenvolvimento de comportamentos sociais, num contexto de educação pré-escolar.

Assim, definiram-se os seguintes objetivos para este trabalho: (1) Compreender como são percebidas e vividas as regras de comportamento por parte das crianças, numa sala de jardim-de-infância; (2) Perceber qual o papel do adulto na definição de regras e promoção de comportamentos socialmente adequados; (3) Explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos.

Com vista a alcançar tais objetivos, desenvolvemos um estudo de caso de natureza exploratória, qualitativa e interpretativa, no contexto do nosso estágio numa sala de educação pré-escolar, envolvendo as crianças e adultos responsáveis. Para esse efeito recorremos à observação participante e inquéritos por questionário e entrevista. Ainda concebemos e implementámos intervenções pedagógicas no sentido de explorar a temática de uma forma mais experiencial.

Considerando os objetivos, os resultados que obtivemos indicam que as regras e valores subjacentes aos comportamentos sociais positivos são o pilar na prática educativa em contexto pré-escolar. As crianças conhecem as regras da sua sala entendendo as consequências para o cumprimento ou não cumprimento das mesmas. Este comportamento reflete o trabalho que os adultos desempenham em torno das regras. Estas são transmitidas, de forma democrática, promovendo e apelando ao respeito pelo espaço do outro.

Keywords Kindergarten; rules, boundaries; behavior management strategies; social development.

Abstract Taking into account that kindergarten plays a relevant role on social and personal development of the child, the present study, developed as part of the Supervised Teaching Practice (traineeship) of the Master in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, aimed to increase the knowledge about the rules appropriation and construction process and social behavior development in a pre-school education context.

This way, the following goals were defined for this report: (1) Understanding how children live and comprehend the behavior rules in a kindergarten classroom; (2) Understanding what role the adult plays in the definition of rules and promotion of suitable social behaviors; (3) Exploring possible ways of working the rules theme with children and promoting positive social behaviors.

To reach these goals we developed a case study of exploratory, qualitative and interpretative nature, in the context of our traineeship in a pre-school education classroom, involving children and responsible adults. Therefore, we applied participant observation and questionnaire and interview surveys. We have also designed and put into effect pedagogical interventions to exploit this subject in a more experimental way.

Taking into consideration the goals, the achieved results suggest that rules and values underlying the positive social behaviors are the basis of educational practice regarding pre-school. Children know the rules of their classroom and understand the consequences for its compliance or non-compliance. This behavior reflects the work that adults play in rules and which are passed on in a democratic way, promoting and calling on respect for each other's space.

Índice Geral

Índice de gráficos.....	iii
Índice de figuras	iv
Índice de quadros.....	v
Lista de anexos	vi
Lista de abreviaturas.....	vii
 Introdução.....	 9
 Parte I - Quadro teórico	 15
1. Desenvolvimento social e moral da criança	17
1.1. Desenvolvimento sociomoral segundo Jean Piaget.....	20
1.2. Desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg.....	23
2. Ecologia do desenvolvimento humano e Ecologia da família.....	24
2.1. Ecologia do desenvolvimento humano	25
2.2. Ecologia da família.....	27
2.2.1. Estilos educativos parentais.....	28
3. Disciplina e estratégias de gestão de comportamento no jardim-de-infância.....	31
3.1. Estrutura, regras e limites	33
3.2. A influência do jardim-de-infância no desenvolvimento social e moral da criança.....	34
3.3. Papel do educador.....	35
 Parte II - Estudo empírico.....	 39
1. Objetivos e orientações metodológicas do estudo	41
2. O contexto de estudo/estágio	43
2.1. Caracterização geral	43
2.2. Caracterização do grupo	45
3. Descrição do processo de pesquisa e de intervenção pedagógica.....	46
3.1. Observação participante	46
3.2. Inquéritos aos adultos e crianças	48
3.2.1. Questionário à educadora e auxiliares de ação educativa.....	48
3.2.2. Entrevista às crianças.....	49
3.3. Intervenções pedagógicas	50
 Parte III - Apresentação e análise dos dados	 53
1. Observações participantes	55
2. Inquéritos.....	59
2.1. Questionários.....	59
2.2. Entrevistas	66
3. Análise reflexiva em torno das intervenções pedagógicas	69

Conclusões e considerações finais.....	75
Referências Bibliográficas.....	83
Anexos	91

Índice de gráficos

Gráfico 1. Respostas à questão “Existem castigos? Como são?.....67

Gráfico 2. Resposta à questão “Um amigo está triste e/ou chora. O que fazes?.....68

Índice de figuras

Figura 1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	26
Figura 2. Modelo explicativo do funcionamento parental de Belsky.....	28
Figura 3. <i>Realização de uma ficha de atividades “A Grande Descoberta”</i>	70
Figura 4. Exploração do Príncipezinho.....	71
Figura 5. Exploração do Príncipezinho.....	71
Figura 6. Exploração do Príncipezinho.....	71
Figura 7. Confeção de Biscoitos.....	72
Figura 8. Confeção de Biscoitos.....	73
Figuras 9. Confeção de Biscoitos.....	73
Figura 10. Confeção de Biscoitos.....	73
Figura 11. Exploração da estória “Desculpa.....	74
Figura 12. Exploração da estória “Desculpa.....	74

Índice de quadros

Quadro 1: Rotina diária.....	45
Quadro 2. Respostas à questão “Quais são para si as regras da sala?”	59
Quadro 3. Respostas à questão “Qual a importância [das regras da sala]?”	60
Quadro 4. Respostas à questão “Como foram implementadas as regras?”	60
Quadro 5. Respostas à questão “Tem por hábito fazer referência às regras no dia-a-dia? Se sim, quais as mais referenciadas?”	61
Quadro 6. Respostas à questão “O que acha que as crianças pensam das regras?”	61
Quadro 7. Respostas à questão “As crianças são envolvidas no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos?”	62
Quadro 8. Respostas à questão “Como age com o cumprimento de uma regra? E com o não cumprimento de uma regra”	63
Quadro 9. Respostas à questão “Na sua opinião, o que são comportamentos expectáveis ou adequados em crianças dos 3 aos 6 anos de idade?”	64
Quadro 10. Respostas à questão “Como são trabalhados na sala os comportamentos sociais?”	64

Lista de anexos

Anexo 1: Sub-escala “auto regulação e desenvolvimento social” pertencente à escala Assessing quality in early childhood education and care - Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015).....	93
Anexo 2: Inquérito aos adultos.....	96
2.1. Questionário à educadora e auxiliares de ação educativa.....	96
2.2. Resposta dos questionários.....	97
Anexo 3: Inquérito às crianças.....	101
3.1. Entrevista às crianças.....	101
3.2. Resposta da entrevista.....	102
Anexo 4: História “A Grande Descoberta”.....	105
Anexo 5: Desenho por colorir do “Príncipezinho”.....	106
Anexo 6: Receita.....	107
Anexo 7: Estória “Desculpa”.....	108
Anexo 8: Exploração da história “A Grande Descoberta”.....	112
8.1. Ficha de atividades da história “A Grande Descoberta”.....	112
8.2. Respostas da ficha de atividades história “A Grande Descoberta”.....	113

Lista de abreviaturas

LBSE - Lei Base do Sistema Educativo

CATL – Centro de Atividades de Tempos livres

CEB - Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

SIE - Seminário de Investigação Educacional

Introdução

O presente relatório descreve o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, da Universidade de Aveiro, articulando as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE).

De acordo com o quadro organizacional da PPS, os alunos são organizados em díades e supervisionados pelas orientadoras cooperantes, inseridas em jardim-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, e orientadoras da Universidade de Aveiro.

Neste sentido, o estudo que se apresenta neste relatório pretende explorar a temática da gestão de regras e comportamentos em contexto de Educação Pré-Escolar. A motivação para estudar esta problemática surge na sequência do nosso interesse em perceber o trabalho que se desenvolve num contexto de jardim-de-infância em torno do estabelecimento de regras e a sua relação como desenvolvimento pessoal e social da criança. Ao conviver e trabalhar diariamente com crianças encontrámos a necessidade de perceber a definição e apropriação de regras pelas crianças e o papel do educador neste processo.

Assim, neste trabalho procurou-se estudar a forma como as regras são experienciadas e trabalhadas num contexto de jardim-de-infância adotando-se um enfoque descritivo/reflexivo baseado numa metodologia de cariz qualitativo e interpretativo.

Desde os primeiros anos a criança confronta-se com a inevitabilidade de lidar com regras e de aprender comportamentos socialmente adequados. Muitas destas aprendizagens ocorrem nos contextos de educação de infância, exigindo que os profissionais de educação trabalhem de forma apropriada as regras, a disciplina, a gestão de comportamentos. No fundo, trata-se de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, cultivando atitudes de respeito de uma forma coerente e democrática.

A temática da vivência e trabalho em torno de regras no jardim-de-infância articula-se com a preocupação da promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Ainda, segundo o definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (*ibidem*), é importante “a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (p. 36). No *Perfil do educador de infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) é referido que, na conceção e desenvolvimento do currículo, o educador deve considerar “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (p. 4) e, ainda, é referido que importa a organização de “jogos, com regras

progressivamente mais complexas [proporcionando] a socialização pelo cumprimento de regras” (p. 6).

Este estudo foi-se tornando cada vez mais pertinente, considerando que um profissional de educação “tem uma grande responsabilidade na construção da moralidade, pois a criança aprende através da observação das ações de quem a rodeia, sendo primordial que o adulto revele uma conduta com valores regidos por regras” (Montês, Gaspar, & Piscalho, 2010, p. 42).

São vários os autores (Arends, 1995; Santos, 2007) que se têm debruçado sobre o processo de ensino e de aprendizagem, processo complexo que combina diversas dimensões de forma estreita (instrução, gestão da sala e relação socio emocional). Ainda que se assuma que é na interligação destas dimensões que se desenvolve o ensino e se promove a aprendizagem, neste trabalho, o principal foco é a gestão da sala de aula/atividades, nomeadamente no que respeita ao trabalho em torno da disciplina e estratégias de gestão de comportamentos. Segundo Brazelton (2003), é na disciplina que as crianças encontram segurança pois encontram limites, que são sinal que alguém se preocupa com elas, “a disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição” (p. 13).

É um processo que exige continuidade e consistência e o objetivo é promover o autocontrolo, ou seja, que a criança seja capaz de assumir a sua própria autogestão de comportamentos. Ainda, segundo o mesmo autor (*ibidem*), “em quase todas as culturas, ensinar uma criança a ter boas maneiras, constitui uma parte importante da educação precoce” (p.388). Ou seja, desde cedo, as crianças têm contacto com uma cultura no seio da qual aprendem a compreender o mundo que as rodeia, apreendendo valores, regras e comportamentos sociais que traduzem variadas formas de disciplina, facilitando a vida em sociedade.

Todas as crianças, em geral a partir dos 8 meses de idade, começam a desafiar e a testar os adultos à sua volta. Percebem que existem limites e sabem cada vez melhor o que é esperado que os adultos considerem correto mas tentarão compreender se os mesmos são consistentes, testando os comportamentos dos adultos em relação a esses limites. Essa testagem e exploração de comportamentos significam que a criança está a tentar perceber os seus limites e os dos que a rodeiam. Ou seja, “todas as crianças, numa fase da sua vida podem apresentar comportamentos agressivos, sejam mordidelas, beliscões, mentir, roubar ou ainda fazer uso de linguagem adequada e inaceitável. Estas são etapas do desenvolvimento normal da criança, mas há que impor limites e disciplina” (*ibidem*), pois a criança aprende a comportar-se ao longo de todo o seu desenvolvimento.

No sentido de melhor compreender este processo de desenvolvimento da criança, tornou-se clara a pertinência de inserir no nosso enquadramento teórico um capítulo relativo a este processo, destacando os trabalhos de Piaget e Kohlberg em torno do desenvolvimento sociomoral.

Se a família é determinante neste processo, os contextos de educação de infância desempenham igualmente um papel fundamental no processo de aquisição de valores, regras e limites. A este nível, a articulação e coerência entre o que é vivido no seio da família e o que é experienciado no contexto creche e/ou jardim-de-infância afigura-se como muito importante.

Daí termos sentido necessidade de no enquadramento teórico deste trabalho explorar um pouco questões relativas à ecologia do desenvolvimento, com particular atenção à ecologia da família e estilos educativos parentais. Destacando os trabalhos de Bronfenbrenner e Belsky.

Em contextos educativos coletivos, como refere Montês (2010), “o grupo de crianças de uma sala de jardim-de-infância é uma organização social que constrói a sua autonomia coletiva, participando na elaboração das regras para a sua sala, negociando e compreendendo-as, para que as possam depois aceitar” (p. 43). Ou seja, “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a resolução de conflitos, permitindo às crianças tomar consciência das diferentes perspetivas e valores (...), para que possam ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros” (*ibidem*, p. 44). Assim, a vida em grupo implica o confronto de ideias, perspetivas e comportamentos que fazem com que as crianças aprendam a compreender e respeitar a diversidade de perspetivas e atitudes dos outros.

As crianças aprendem regras e comportamentos sociais adequados, processo esse que, no caso do jardim-de-infância, é mediado pela presença do educador. Este profissional defronta-se, assim, com o desafio de contribuir “para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade, mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Amado & Frbelskeire, 2005, p. 314).

A este nível, tornou-se clara a necessidade de conhecer melhor o que diversos estudos e autores têm evidenciado sobre disciplina e estratégias de gestão de comportamentos no jardim-de-infância.

Nesta linha de pensamento, o nosso estudo apresenta os seguintes objetivos:

(1) Compreender como são percebidas e vividas as regras de comportamento por parte das crianças, numa sala de jardim-de-infância;

(2) Perceber qual o papel do adulto na definição de regras e promoção de

comportamentos socialmente adequados;

(3) Explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos.

Este trabalho encontra-se subdividido em cinco partes. A primeira parte inclui esta introdução, visando apresentar a temática em estudo, a sua importância e os objetivos do estudo.

Na segunda parte apresenta-se uma revisão da literatura que, de acordo com o anteriormente referido, permitirá refletir criticamente sobre a temática estudada, abordando diversas perspetivas importantes. Porque contribuir para o desenvolvimento da criança envolve conhecer características do seu desenvolvimento social e moral, no sentido de melhor adequarmos as nossas expectativas e ações pedagógicas às crianças em idade pré-escolar, apresenta-se uma breve revisão dos estudos de Piaget e Kohlberg sobre este assunto.

Por outro lado, porque o desenvolvimento da criança acontece de forma contextualizada, num tempo, sociedade e cultura com características próprias que afetam as estratégias e valores educativos de cada família, pareceu pertinente explorar também a temática da ecologia do desenvolvimento humano e da ecologia da família na sua relação com os estilos educativos parentais.

Finalmente fazemos referência à disciplina e as estratégias de gestão de comportamento no jardim-de-infância também nos suscitaram interesse para este estudo.

Na terceira parte, é explicitada a metodologia do estudo, retomando os objetivos e as opções metodológicas, com descrição do processo de pesquisa/intervenção (observação participante, inquéritos por questionário e entrevista, e intervenções pedagógicas). Caracteriza-se o contexto de estágio e o grupo de crianças tendo como pano de fundo os objetivos do estudo e descrevem-se as ações por nós desenvolvidas com vista a trabalhar regras e comportamentos sociais positivos junto das crianças do grupo.

Segue-se a análise dos dados recolhidos e, na última parte, apresentam-se as conclusões e tecem-se algumas considerações finais salientando a pertinência deste trabalho e sua importância para a nossa formação profissional e pessoal.

Parte I

Quadro teórico

1. Desenvolvimento social e moral da criança

O desenvolvimento sociomoral têm sido foco de muitos estudos na psicologia moral. Este desenvolvimento, sociomoral, refere-se basicamente ao conjunto de costumes de uma sociedade que, como tal, são considerados valores e obrigações dos indivíduos. Para La Taille (2006), de um modo geral, na literatura, a caracterização para moralidade tem a ver com os valores, princípios e regras que uma determinada sociedade ou indivíduo legítima.

A moralidade diz respeito às nossas ideias sobre o certo e o errado, tendo em consideração os ideais ou sentimentos correntes da sociedade em que se vive. Perceber e compreender o desenvolvimento sociomoral pode ajudar o adulto a educar da melhor forma a criança “sabendo até que ponto a criança é capaz de distinguir o certo e o errado” (Portugal, s.d).

A criança é um ser em constante evolução e é no seio da família e “nas instituições (...) que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências quotidianas em que elas se inserem, jogam e negociam” (Ferreira, 2004, p. 19). A criança é única, importando respeitar os seus valores e experiências pois cada uma está inserida numa família com hábitos e crenças próprios e que lhe conferem identidade e sentido de vida.

As crianças desenvolvem-se moral e socialmente de acordo com a sua compreensão e experiência do mundo que as rodeia, neste processo sendo determinante o desenvolvimento cognitivo, que permitirá à criança compreender as regras sociais e respeitá-las, atendendo também às perspetivas dos outros. A moralidade da criança é construída e desenvolvida a partir da sua experiência pessoal articulando-se com a sua compreensão cognitiva.

Para que o desenvolvimento sociomoral da criança seja pleno e harmonioso, este precisa de estar alicerçado em aspetos físicos, psicológicos e cognitivos. Se estes aspetos forem respeitados, o desenvolvimento sociomoral ocorre de forma linear.

Schaffer (1996) refere que o produto final da socialização é um indivíduo capaz de distinguir o bem do mal e que está preparado para agir em conformidade. Ele comportar-se-á de modo a respeitar a ordem social. Como foi salientado anteriormente, os familiares e os educadores/professores dedicam muito do seu tempo a tentar que as crianças cumpram os padrões dos adultos. A aquisição de uma consciência é um sinal de que a criança aprendeu que certas atividades são erradas; uma voz interior, mais do que a

autoridade do progenitor é o guia do comportamento da criança. Os princípios pelos quais as crianças vão regulando as suas atividades interiorizam-se.

A forma como ocorre a interiorização individual é ainda bastante complexo. No entanto, o desenvolvimento sociomoral não é sinônimo de uma aceitação cega por parte da criança mas “como em todos os outros aspetos da socialização deve ser enfatizada a natureza ativa da criança em selecionar, interpretar e dar sentido à informação fornecida.” (*ibidem*, p. 338). Portanto, a moralidade da criança é construída e desenvolvida a partir da sua experiência pessoal articulando-se com a sua compreensão cognitiva. Cada criança tem um modo diferente de compreender os princípios morais que lhe são transmitidos.

O desenvolvimento sociomoral é construído pelo que as crianças percebem à sua volta e é desde cedo que as crianças percebem quais são os comportamentos aceitáveis e os não aceitáveis e nesse sentido começam a testar os adultos à sua volta como forma de compreenderem a natureza dos comportamentos e suas consequências.

Para que se possa compreender o desenvolvimento sociomoral da criança, deve-se ter em consideração e partir do princípio que cada sociedade constrói os seus próprios ideais e crenças e a significação de “criança”. Ou seja, definindo critérios em que as crianças devem ser educadas em conformidade com os valores e convicções impostos pela cultura.

De acordo com Lourenço (2006), o desenvolvimento moral tem sido estudado por três perspectivas teóricas diferentes.

A primeira perspectiva é a abordagem psicanalista que destaca o fator emocional da moralidade. Isto é, os sentimentos e as emoções avaliam o funcionamento moral. Nesta perspectiva, a criança desenvolve a sua moralidade através da afetividade que recebe dos adultos, geralmente os mais próximos. Neste caso, os valores transmitidos pelos cuidadores serão adotados pela criança ao longo do seu desenvolvimento moral.

“Ao fazê-lo, aprende a regular a sua conduta pelo princípio da realidade, uma espécie de superego ou consciência social sempre em conflito com o princípio do prazer ou as tendências impulsivas do que Freud (1968) chamava de Id. Interiorizando os valores e os padrões parentais, a criança sente determinadas emoções, como culpa e medo, por exemplo, quando se afasta dele e comete determinadas transgressões” (*ibidem*, p.35).

A segunda perspectiva é a da aprendizagem social que destaca a ação

comportamental desvalorizando as emoções e as cognições morais. Os comportamentos corretos são o mais importante para o desenvolvimento moral. Nesta perspectiva, a criança só se desenvolverá moralmente quando estabelecer contacto com outros indivíduos e aprender os comportamentos aceites pela sociedade. Na psicologia behaviorista, esta aprendizagem é destacada como condicionamento clássico (Watson, 1913) ou condicionamento operante (Skinner, 1969). A aprendizagem ocorre pela observação, reforço e imitação de outros indivíduos desenvolvendo padrões de moralidade.

A terceira perspectiva é a estrutural construtivista (cognitivo-desenvolvimentista e aborda aspetos cognitivos presentes no desenvolvimento moral. Segundo esta perspectiva,

“a criança torna-se moral quando cresce porque, através das suas relações com os adultos e, mais ainda, com os seus pares, ela forma e constrói noções de bem e mal, de justo e injusto e de direitos e deveres cada vez mais morais, quer dizer, noções mais avançadas em termos de distinção, coordenação e hierarquização de pontos de vista diferentes, pontos que se chocam, em geral, quando se trata de um problema moral” (*ibidem*, p.36).

Neste sentido, e segundo esta perspectiva, a criança ao desenvolver o pensamento moral irá agir por ação moral ou objetiva, isto é, comportar-se-á segundo a ação moral. É através da convivência com a sociedade que a criança desenvolverá um raciocínio moral.

São muitas as investigações em torno do desenvolvimento sociomoral, pelo que se irá dar destaque aos trabalhos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

O trabalho de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg em torno do desenvolvimento sociomoral da criança têm sido reconhecidos como dos mais importantes a este nível. Os autores procuraram perceber como é que as pessoas pensam acerca de questões morais e como é que decidem acerca do que é moralmente correto ou incorreto. Os autores consideravam ainda que existia uma relação direta entre o desenvolvimento cognitivo, o raciocínio moral e o comportamento dos indivíduos.

As teorias de Piaget e Kohlberg foram alvo de críticas por parte de outros investigadores, no entanto, foram e são essenciais para a compreensão do desenvolvimento sociomoral.

1.1. Desenvolvimento sociomoral segundo Jean Piaget

Piaget foi um dos primeiros psicólogos a estudar este desenvolvimento na criança associando-o ao desenvolvimento cognitivo para o qual estabeleceu diferentes fases. O autor considera que à medida que a criança se desenvolve cognitivamente vai também desenvolvendo a sua moralidade.

Para Piaget a dimensão moral do desenvolvimento psicológico tem a ver com o respeito, por parte do indivíduo, pelas regras sociais e ao desenvolvimento de justiça no sentido da reciprocidade e da igualdade. Ou seja, a moralidade consiste num sistema de regras que o indivíduo vai adquirindo e aprendendo a respeitar as mesmas.

Desenvolveu os seus estudos a partir de trabalhos empíricos de observação de crianças a brincar ou de pedidos de raciocínios e juízo morais sobre situações específicas, apresentadas sobre a forma de histórias. Estudou o desenvolvimento sociomoral das crianças, partindo do jogo infantil, por acreditar que os “jogos constituem admiráveis instituições sociais e que toda a moral é formada num sistema de regras e que a sua essência deve ser pautada pelo respeito que o sujeito possui por essas regras” (Piaget, 1994).

Piaget dividiu os resultados do seu estudo por três períodos: o julgamento pré-moral (antes dos 4/5 anos); a moralidade heterónoma ou realismo moral (dos 5 aos 10 anos); e moralidade autónoma ou subjetivismo moral (a partir dos 10 anos).

Percebeu que, num primeiro momento (julgamento pré-moral) as regras não são plenamente compreendidas pelas crianças e não existe um julgamento sobre as pessoas que não as cumprem.

Num segundo momento, na moralidade heterónoma ou realismo moral, e num terceiro momento, na moralidade autónoma ou subjetivismo moral, focar-nos-emos em dois exemplos de dilemas criados e desenvolvidos por Piaget como forma de estudar e perceber o desenvolvimento moral.

Exemplo1:

“Era uma vez um menino que se chamava João e que estava no seu quarto. A dada altura chamam-no para o jantar. Ele entra na sala, mas atrás da porta estava uma cadeira e nessa cadeira estava um tabuleiro com quinze chávenas. O João não podia saber que estava lá a cadeira e o tabuleiro com as chávenas. Ele entra na sala, a porta bate na cadeira e atira o tabuleiro ao chão e as chávenas partem-se todas.”

“Era uma vez um rapaz que se chamava Henrique. Um dia em que a sua mãe não estava em casa ele quis comer um doce que estava num armário alto. Ele subiu a uma cadeira e estendeu o braço. Mas o doce estava muito alto e ele não conseguiu chegar lá. Ao tentar chegar ao doce, ele empurrou uma chávena. A chávena caiu e partiu-se.”

Exemplo 2:

Os pais de dois irmãos foram sair, tendo encarregado o irmão mais velho, Paulo, de tomar conta do irmão mais novo, Francisco. Durante a ausência dos pais, o Francisco portou-se mal, tendo feito várias asneiras. O que deverá fazer o Paulo, quando os pais regressarem e lhe perguntarem como correram as coisas? Porquê?

Num segundo momento (moralidade heterónoma ou realismo moral), as relações de respeito unilateral e de coação estabelecem-se quase que espontaneamente entre a criança e o adulto. Os pais transmitem uma série de atitudes e exemplificam comportamentos e rotinas, que as crianças devem simplesmente seguir. Nesta fase a criança apenas classifica uma ação como boa ou má segundo a consequência resultante. Ou seja, se houver uma punição a criança vai considerar que a ação era errada, se o resultado for compensador, a criança assume que a ação era correta.

Neste período, a criança julga os atos morais pelos seus aspetos externos (consequências visíveis), ou seja, valoriza apenas as consequências dos atos e desvaloriza as intenções de quem agiu.

Tendo em conta o exemplo 1, do ponto de vista de uma criança pequena o João agiu “moralmente pior” que o Henrique. Piaget, concluiu que neste período a criança não consegue fazer uma análise ampla, isto é, não avalia as ações como boas ou más tendo em consideração as intenções do sujeito. Faz juízos morais centrados apenas no resultado da ação.

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, existe um egocentrismo intelectual pois a criança não consegue colocar-se no lugar do outro centrando-se apenas numa única perspetiva, numa única informação para julgar os atos.

Tendo em conta o exemplo 2, para a criança as regras são definidas exteriormente (adultos próximos) e não podem ser alteradas. A mentira é considerada uma infração à regra passível de ter uma punição.

Do ponto de vista de uma criança pequena a o único padrão de justiça é a autoridade parental e por esse motivo o Paulo tem de contar tudo aos pais e não pode

mentir. Para a criança o desrespeito pelas regras deve acarretar um castigo mesmo que não exista qualquer relação entre ambas. Ou seja, qualquer incumprimento das regras deve ser punido independentemente da gravidade e da intenção.

Num terceiro momento (moralidade autónoma ou subjetivismo moral), com o desenvolvimento dos esquemas cognitivos e a ampliação das relações sociais e com a inclusão de novos companheiros, a regra, que antes era dada pronta e imutável, passa a ser objeto de discussões, para finalmente ser passível de mudanças, desde que haja consenso entre todos os envolvidos na situação. Contudo, não significa que nesta fase a criança possua uma verdadeira autonomia social e moral, o que só acontecerá mais plenamente na adolescência. Segundo Brites (2006) é de salientar que só na adolescência se manifesta uma verdadeira autonomia moral, caracterizada pela reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Nesta fase a criança entende e interioriza as regras morais, pelo que percebe que uma ação moralmente reprovável pode provocar ruturas de laços de confiança, solidariedade e cooperação. A criança caracteriza a sanção, castigo, pela reciprocidade, ou seja, relaciona a natureza do castigo com a natureza do ato incorreto.

Os juízos morais passam a estar centrados na intenção com que foram praticadas as ações pois as crianças já possuem a capacidade de assumir o ponto de vista do outro. Existe uma coordenação de várias informações na formulação dos juízos (intenções + consequências). Tendo em conta o exemplo 1, as crianças mais velhas consideram que o Henrique era mais maroto, a moralidade do ato é avaliada a partir das intenções.

Também neste período, a criança considera que a justiça adquire um estatuto autónomo relativamente á autoridade adulta, tendo em consideração as circunstâncias. Ou seja, tendo em conta o exemplo 2, as crianças mais velhas consideram que o Paulo não precisa de contar tudo aos pais se tudo tiver acabado bem ou se o irmão prometer não tornar a fazer asneiras.

Em suma, no estudo do desenvolvimento moral, Piaget preocupou-se com o aspeto específico do julgamento moral e na sua relação com os processos cognitivos. Nesse estudo definiu estádios através de entrevistas e observação de crianças em jogos de regras.

1.2. Desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Kohlberg desenvolveu os seus estudos junto de várias crianças, apresentando-lhes várias histórias ou dilemas morais hipotéticos que tinham como objetivo colocar o indivíduo diante de um conflito entre o cumprimento das regras ou o respeito pela autoridade em oposição a uma opção utilitária ou de bem maior.

Investigou essencialmente o desenvolvimento moral de adolescentes, desenvolvendo uma teoria de progressão contínua até à idade adulta. Desenvolveu um conjunto de dilemas em torno de questões morais difíceis, cada alternativa envolvia uma consequência indesejável, não havendo respostas corretas, ou seja, o importante eram as razões apontadas para justificar as respostas.

Tal como Piaget, apresentava a cada indivíduo uma história de cada vez, pedindo que a julgasse e apresentasse soluções e justificações para as suas escolhas. Com base nas respostas das crianças e jovens aos problemas suscitados pelas histórias e dilemas, Kohlberg desenvolveu a sua teoria, na qual referia que o desenvolvimento moral é feito a partir de uma sequência invariante, de três níveis de raciocínio moral. Cada um destes três níveis estava dividido em dois estádios, o que no total faz seis estádios de desenvolvimento. Nível pré-convencional (crianças com menos de nove anos), nível convencional (maioria dos adolescentes e adultos) e nível pós-convencional (minoridade com mais de vinte e cinco anos). O tipo de respostas que as crianças davam aos dilemas mostrava uma tendência para um certo tipo de raciocínio moral. Na elaboração e desenvolvimento dos estádios do desenvolvimento moral, Kohlberg considerou três pontos:

“Primeiro, o valor moral defendido, representado pelo conteúdo intrínseco dos argumentos apresentados (punição, lei, vida, liberdade, justiça e papéis afetivos e autoridades). Segundo a justificativa dos julgamentos (estrutura e coerência da argumentação). Por último, a orientação sócio moral consciente do sujeito” (Sousa, 2006, p. 8).

O primeiro nível, pré-convencional, caracteriza-se pela obediência às regras e à autoridade, como forma de evitar uma punição ou até mesmo receber uma recompensa; no segundo estádio, o correto é a satisfação de necessidades e interesses, devendo as regras ser respeitadas quando benéficas ou com sentido para os indivíduos. Neste

estádio, a criança reconhece que os outros também têm interesses e necessidades, e assume uma perspectiva mais individualista, separando os seus interesses dos outros. Os conflitos de interesses resolvem-se dando a todos uma parte igual.

No segundo nível, convencional, o indivíduo reage consoante o que é socialmente aceitável. Assim, no terceiro estágio o indivíduo age com o coração pois coloca-se no lugar do outro e age como gostaria de ser tratado; e no quarto estágio prevalece a moral da lei, enquanto forma de manter a integridade e justiça.

No terceiro nível, pós-convencional, o indivíduo age em função de determinados valores ou princípios de vida (e.g. direito à liberdade, à justiça, à vida). Neste quinto estágio, encontra-se a moral do relativismo da lei, existindo uma procura do bem para um maior número de pessoas; e num sexto estágio é a moral da razão universal em que se destaca a consciência, o respeito e a confiança mútua entre indivíduos.

Os resultados do estudo de Kohlberg revelam que existe uma relação entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo. O indivíduo precisa de ser capaz de fazer conclusões lógicas, classificar e considerar hipóteses para que possa elaborar julgamentos morais de níveis mais elevados. A dimensão cognitiva do julgamento moral implica que existem mudanças na forma cognitiva do raciocínio ao longo do desenvolvimento da criança.

2. Ecologia do desenvolvimento humano e Ecologia da família

Cada pessoa seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o seu desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da sua vida.

O desenvolvimento sociomoral do indivíduo pode ser influenciado por vários fatores como o desenvolvimento cognitivo, as práticas educativas parentais, as interações com pares e irmãos e as características dos contextos culturais e sociais envolventes. “Quer isto dizer que só no quadro da interação entre o sujeito e o ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p. 33). O desenvolvimento da criança acontece de forma contextualizada, num tempo, sociedade e cultura com características próprias que afetam as estratégias e valores educativos de cada família.

2.1. Ecologia do desenvolvimento humano

No quadro de interação entre o sujeito e o ambiente que o rodeia, conseguimos explicar o seu comportamento e o seu desenvolvimento. “Much of developmental psychology, as it now exists, is the science of the strange behavior of children, in strange situations, with strange adults for the briefest possible periods of time” (Bronfenbrenner, 1979, p. 19).

A ecologia do desenvolvimento humano, segundo Urie Bronfenbrenner,

“implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles de integram” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 1992, p. 37).

A criança é encarada como um sujeito dinâmico que se move e recria progressivamente o meio em que se encontra, sendo a sua interação com o mundo caracterizada pela reciprocidade. O ambiente é considerado no processo de desenvolvimento da criança e não se limita ao contexto imediato, mas envolve também as interações com contextos mais vastos e distanciados.

Segundo Bronfenbrenner (*ibidem*), o ambiente ecológico pode ser visto como “um conjunto de estruturas concêntricas, uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra” (p. 37). Assim, os níveis estruturais que compõem esse ambiente ecológico são: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema, sendo o sujeito influenciado diretamente e indiretamente pelos diferentes níveis que o circunda. Analisar o desenvolvimento da criança só faz sentido se analisada de forma articulada com os diferentes níveis contextuais.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (Figura 1) fornece um quadro conceptual que permite compreender melhor a interação sujeito-mundo e consequente desenvolvimento.

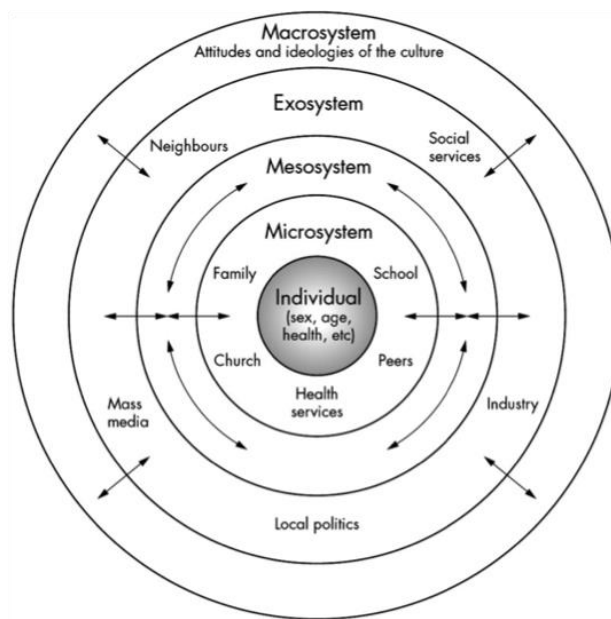


Figura 1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner

O microsistema corresponde a um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados direta e ativamente pela criança num dado ambiente dotado de características específicas que permite ou inibe o envolvimento nas interações. São exemplos, a família, o jardim-de-infância, a escola, o local de trabalho, entre outros. No fundo, são contextos nos quais os indivíduos estabelecem relações interpessoais desempenhando atividades e papéis com os seus pares. Por exemplo papéis como filho, educando, aluno, etc.). Neste nível, as relações pessoais surgem por contacto direto.

O mesossistema consiste num complexo de ligações e processos estabelecidos entre dois ou mais ambientes em que o sujeito se encontra. Este pode ser visto como um sistema de microsistemas pois é composto por interações de dois ou mais microsistemas que envolvem o sujeito em desenvolvimento. Estas relações podem ocorrer entre a família e a escola, entre a família e o local de trabalho e entre a família e o grupo de amigos. O sujeito participa ativamente nestas inter-relações.

O exossistema remete para contextos ou ambientes em que o sujeito em desenvolvimento (criança) não participa diretamente, mas no qual ocorrem eventos que o afetam, sendo também esses contextos mais distanciados afetados por aquilo que acontece nos microsistemas. São exemplos o local de trabalho dos pais e situações vividas na família.

O macrosistema tem a ver com os padrões que compõem uma dada cultura, com

referência à ideologia, sistema de crenças, valores e formas de organização da sociedade, padrões esses que afetam as formas de viver nos contextos mais imediatos.

Ao longo do curso do desenvolvimento ocorrem as chamadas de *Transições Ecológicas* que acontecem sempre que se dá uma integração num novo ambiente, alteração do papel social ou ambos. “A transição ecológica é um elemento base no processo de desenvolvimento: é ao mesmo tempo uma consequência e um instigador do processo de desenvolvimento” (*ibidem*, p. 41). A criança vai sendo capaz de adaptar a sua imaginação as limitações da realidade, ou seja, torna-se mais capaz de modelar a realidade com as suas necessidades. Esta capacidade, e numa perspectiva ecológica, representa a expressão do desenvolvimento. O processo de desenvolvimento pode ser inferido através da análise da qualidade e complexidade das atividades, papéis e relações em que o sujeito participa nos diferentes contextos.

O papel dos contextos no comportamento dos indivíduos é fulcral na medida em que os processos proximais implicam, entre outras coisas, que os indivíduos se comprometam com empenho em atividades; nas relações entre indivíduos e contextos sejam regulares; e que haja reciprocidade nas relações interpessoais.

As relações entre indivíduos e contexto são dinâmicas, estando dependentes da forma como as características de ambos interagem. Este ajuste dinâmico é algo que se deve ter em conta quando se procurar entender as crianças e compreender a melhor forma de educação para elas.

O educador de infância encontra-se presente tanto num microssistema, pois recorre ao auxílio das crianças, como num mesossistema, pois faz parte da interação entre o jardim-de-infância e a família. Sustentando esta ideia, as OCEPE referem que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Prestar atenção neste modelo ecológico pode alertar-nos para as diferenças no modo como as crianças agem nos diversos contextos.

2.2. Ecologia da família

No meio de uma grande diversidade de situações, as famílias diferem em várias dimensões que refletem a atmosfera psicológica do lar e que, por sua vez, funcionam enquanto contexto de socialização e desenvolvimento das crianças. Essas dimensões têm

a ver com os estilos parentais; o modo como o controlo e a disciplina são exercidos; a qualidade da comunicação; a qualidade e quantidade de estimulação; etc.

Na relação criança-adulto estão envolvidas as características pessoais de ambos, em articulação com representações sociais, circunstâncias socioeconómicas, profissionais, existência de redes sociais de apoios, tensões várias e experiências prévias.

Belsky (1984) propõe um modelo explicativo do funcionamento parental (Figura 2) que atribui um papel fundamental a uma variedade de influências socio-contextuais. O modelo esclarece que o papel parental é diretamente influenciado por forças que emanam do próprio indivíduo (características de personalidade), características e individualidade da criança e do contexto social mais vasto em que a relação pais-criança está incluída (Portugal, 1995, p. 115).

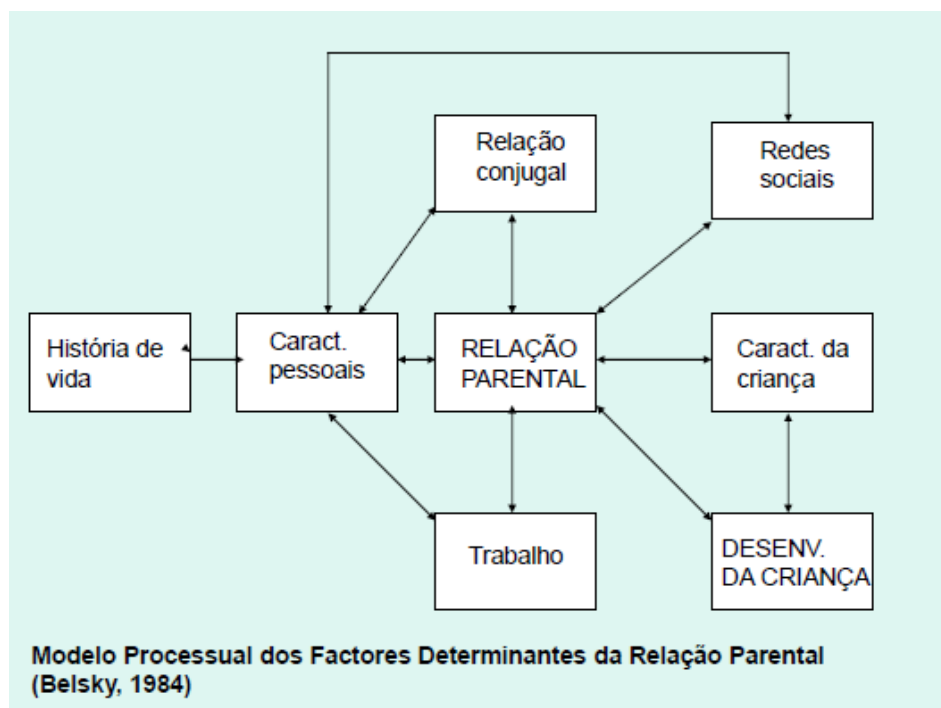


Figura 2. Modelo explicativo do funcionamento parental de Belsky.

2.2.1. Estilos educativos parentais

Os estilos educativos parentais, ou seja, as práticas educativas dos pais, influenciam a formação de personalidade e a forma como as crianças se comportam. As crianças encontram nos seus progenitores referências ou modelos relacionais, com impacto ao nível dos seus próprios comportamentos, valores e formas de ser.

Considerando os estilos descritos por Baumrind (1971; citado por Weber 2004), é

possível verificar que a grande diferença entre todos relaciona-se com a afetividade, o controlo, a comunicação e a exigência de maturidade:

- Estilo Autoritário: controlo e modelação das atitudes das crianças. Obediência absoluta recorrendo a medidas punitivas. Existem escassas manifestações de afeto.
- Estilo Permissivo: ausência de normas e obediência. Geralmente existe calor afetivo e comunicação positiva, sem exigências de maturidade. Os pais funcionam como recursos para os desejos dos filhos. Em 1983, este estilo foi dividido em dois (Maccoby & Martin citado por Weber 2004):
 - Estilo Indulgente: resposta aos pedidos das crianças sem existência de normas ou deveres. Existe afetividade.
 - Estilo Negligente: Desresponsabilização crescente ao longo da vida da criança. Satisfação de necessidade básicas (físicas, sociais, psicológicas e intelectuais).
- Estilo Participativo ou Autoritativo: existe um estabelecimento de normas e limites num clima de afetividade. A comunicação é positiva e otimista e as exigências de maturidade são concordantes com as capacidades, interesses e idade das crianças.

Apesar da variedade dos estilos, a investigação tem demonstrado que os pais que adotam um estilo participativo, geralmente têm filhos com mais sucesso social e escolar. Significa que o amor parental não condiciona o estabelecimento de limites. Aliás, os limites existem como prova do amor dos pais pelos filhos. Progenitores negligentes não estabelecem normas ou limites.

As crianças, no seu desenvolvimento social e afetivo, necessitam de amor e regras. Precisam de saber que existem adultos que se preocupam com elas e que as acompanham ao nível de explicações e reflexões sobre as situações.

As funções parentais são construídas a cada dia e não existe uma linearidade para uma educação mais eficaz. Educar as crianças, com afetividade e limites, é um processo evolutivo a par do crescimento e desenvolvimento das crianças. É importante que os adultos reflitam sobre as suas práticas e procurem o estilo mais adequado às necessidades das crianças.

Na perspetiva de Oliveira (1994), como em tantos outros aspetos do comportamento humano, também os estilos educativos são influenciados por diversos fatores como a idade e o sexo das crianças, o nível socioeconómico e cultural dos pais e

outras variáveis demográficas e individuais.

Por exemplo, os pais vão adequando os seus estilos em função da idade dos seus filhos à medida que estes vão crescendo e ganhando uma outra compreensão sobre o mundo. Assim, com o crescimento dos filhos, os pais poderão tender a tornar-se mais democráticos e flexíveis nas regras. O desenvolvimento dos filhos condiciona o comportamento e estilo dos pais. Estes tendem a explicar mais os seus comportamentos aos filhos à medida que estes vão crescendo.

Relativamente ao sexo das crianças, a maioria dos pais considera que educa de igual forma rapazes e raparigas, mas existem diferenças desde os primeiros anos de vida. Por exemplo, as mães tendem a verbalizar mais com as filhas e a encorajar mais as atividades motoras dos filhos.

De acordo com o nível socioeconómico e cultural, a educação será diferente de meio para meio. Por exemplo, na resposta às necessidades das crianças, as mães de classe média parecem ser mais compreensivas e tolerantes e mais atentas às necessidades cognitivas e afetivas. As mães nas classes mais baixas estarão mais atentas às necessidades físicas e ao envolvimento da criança na ajuda em tarefas específicas. No geral, os estudos indicam que nos meios mais desfavorecidos se educará de uma forma mais autoritária e rígida, usando mais a punição do que nos meios mais favorecidos. Nestes conceder-se-á mais autonomia aos filhos e dialogar-se-á mais com os mesmos, as regras sendo mais comumente estabelecidas por mútuo acordo (Lautrey, 1980; Maccoby, 1980, citado por *ibidem*, p. 100).

Existem ainda outras variáveis que diferenciam o comportamento educativo dos pais como por exemplo a ordem dos nascimentos dos filhos e o *stress* parental. Ou seja, a experiência adquirida com o primeiro filho será útil para a educação dos filhos seguintes. É evidente que o *stress* causado por dificuldades, tensões, cansaço, doença e sentimento de não controlo faz com que os pais se tornem menos pacientes com os seus filhos.

As variáveis supracitadas têm consequências nas práticas educativas dos pais e, consequentemente, nos comportamentos dos filhos, por exemplo, ao nível do autoconceito, facilidade de inserção social, desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar.

3. Disciplina e estratégias de gestão de comportamento no jardim-de-infância

A educação de infância caracteriza-se por oferecer descobertas e aprendizagens que são fundamentais e marcantes no desenvolvimento da criança, reconhecendo-se até que a educação infantil ocorre para o desenvolvimento global do sujeito. Segundo Jacques Delors (1996) são quatro os grandes pilares que devem orientar a educação no século XXI: aprender a aprender (conhecendo o mundo envolvente), aprender a fazer (colocando em prática o conhecimento), aprender a viver juntos (convivendo e aceitando a diversidade) e aprender a ser (mediante a autodescoberta e atuação responsável na sociedade).

No jardim-de-infância as crianças “devem usar as suas habilidades intelectuais para compreenderem o mundo envolvente e tomarem consciência de que o mundo social rege-se por padrões comportamentais regulares e inteligíveis” (Spodek & Saracho, 1998). Neste sentido, a aprendizagem da regulação dos comportamentos assume-se como um objetivo da ação educativa, criando-se condições para as crianças aprenderem a viver com regras e limites, organizadoras da sua vida em sociedade.

De acordo com John Holt (cit. *ibidem*, p. 157), a aprendizagem da disciplina pode realizar-se de diferentes formas. Em primeiro lugar, temos a disciplina da natureza ou da realidade em que a criança aprende como funciona tudo o que a rodeia através da interação com o meio. Em segundo lugar, a disciplina em sociedade, que decorre da observação do modo como os adultos se comportam numa determinada cultura, as crianças aprendendo a fazer parte dessa cultura ou grupo adotando os comportamentos que observam. Em terceiro, o autor identifica a disciplina coerciva que tem a ver com as imposições que os adultos fazem para proteger as crianças dos atos que estas ainda não podem antecipar ou controlar.

A aprendizagem da disciplina deve ter sentido para a criança, ajudando-a a responsabilizar-se pelos seus atos e a retificar os erros. Segundo Vale (2004),

“os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado” (p. 29).

Nesta perspetiva, a gestão da sala de atividades/aula é um aspeto importante na

atuação de qualquer educador/professor, não podendo separar-se das outras funções pedagógicas, assumindo-se como um ponto essencial aquando a preparação e planificação de aulas/atividades. Todas as estratégias nesse planeamento são fundamentais para que se construa “um ambiente de aprendizagem produtiva” (Arends 1995, p. 185). Este autor salienta o facto de no ensino ser impossível separar totalmente as funções de gestão e de instrução, pois cada estratégia de ensino que o professor use tem o seu próprio sistema social, influenciando os comportamentos tanto dos alunos como do professor.

Pelo bom senso, podemos estabelecer que todos os professores, independentemente da sua visão de Escola e de Ensino, tentam criar o que consideram ser o melhor ambiente de aprendizagem para os seus alunos (Santos, 2007). O tempo que os alunos passam na sala de aula deve ser produtivo, permitindo alcançar aprendizagens, e o professor deve ter a capacidade de ensinar a todos, tendo em consideração as características de cada um. Mas, para que isto ocorra é importante que existam regras que guiam e organizam o comportamento entre todos.

Kajs (2006) afirma que as práticas disciplinares se destinam a desencorajar e limitar ou prevenir futuros comportamentos desajustados e a encorajar o comportamento apropriado. No entanto, são encontradas outras posições diversas. Segundo Santos (2007), há autores que consideram a gestão de sala de aula como uma estratégia disciplinar, utilizando-a, predominantemente, para lidar com o comportamento inadequado (retribuição). Há outros que os separam, considerando-os processos paralelos, em que a gestão da sala de aula ajuda a prevenir os comportamentos inadequados (preventiva). Finalmente, há autores que consideram que a ação disciplinar é apenas uma das componentes do processo de gestão de sala de aula, estando esta centrada na aprendizagem (reabilitativa).

No fundo, e em jeito de conclusão, num contexto de sala é importante definir regras que possam regular os comportamentos e que sejam de certo modo adequadas ao grupo em particular. Amado (2001) refere que as regras na sala de aula têm dois grandes objetivos:

“por um lado, como instrumentos de socialização, visam criar «estruturas de pensamento» que permitam dar sentido às relações sociais. Por outro lado, elas surgem como recursos práticos da «gestão da aula» de modo a que, através delas, se possam regular as interações e se consigam alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem que é pressuposto presidirem às

atividades” (p. 85).

3.1. Estrutura, regras e limites

Segundo Schaffer (1996) as crianças não se limitam a agir de acordo com os desejos dos adultos; elas também tentam compreender as exigências que devem enfrentar. Rapidamente, as crianças começam a perceber que devem corresponder a determinados padrões normativos. O autor afirma que as crianças começam a aperceber-se da existência de padrões, da violação dos padrões e do seu fracasso em satisfazer as expectativas dos adultos. No entanto, as crianças não se limitam a refletir mecanicamente as expectativas dos adultos; existem indícios de que a criança é capaz de gerar os seus próprios padrões.

É notório, e confirmado pelos estudiosos do desenvolvimento, que com o crescimento as crianças também se tornam críticas e reflexivas em torno destas questões. Formulam perguntas e hipóteses de acordo com o que lhes é exigido, interpretando assim o mundo social onde vivem. As crianças aprendem pela primeira vez algumas regras no contexto familiar de forma a regular o comportamento interpessoal, desenvolvendo a sua moralidade. Aprendem as primeiras regras através das rotinas familiares e, por vezes, com o contributo dos irmãos. Mais tarde, outras regras surgem no contexto escolar através dos educadores/professores. Conviver com estruturas, regras e limites permite à criança entender o funcionamento do mundo no qual se insere tanto no meio familiar, como no meio social mais vasto.

A vida em sociedade organiza-se através de regras, as crianças aprendendo desde os primeiros anos quais os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, aprendendo a viver de forma cooperativa com os outros. “As crianças que são criadas sem o estabelecimento dos limites apropriados terão dificuldades na adaptação social” (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004). “Apesar de ser necessário ver cada criança na sua individualidade e de não haver receitas educativas infalíveis, é fundamental estabelecer regras e assumir atitudes coerentes que transmitam segurança e tranquilidade à criança” (Brazelton & Sparrow, 2007). As crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estrutura, regras e limites. Contudo, sendo todas as crianças diferentes e com experiências prévias únicas, o que para uma criança funcionará bem para outra poderá ser exatamente o contrário. Esta ideia da gestão cuidada das regras é de extrema importância e deve ter sempre em consideração as dificuldades emocionais e comportamentais do grupo.

Há crianças com dificuldades emocionais e/ou comportamentais que necessitam, à partida de estabilidade e segurança extras. Precisam de aprender a confiar nelas próprias e portanto “isto inclui a segurança de saber o que é que vai acontecer na sua sala”. (Portugal, 2010, p. 132). Os momentos realizados de forma consistente proporcionam à criança a confiança de que ela necessita.

A construção de regras com as crianças, indo ao encontro de valores que se reconhecem como bons, e a utilização oportuna e adequada de reforço dos comportamentos desejáveis contribui para a prevenção de problemas de comportamento (Amado e Freire, 2002).

Segundo Portugal (2010), importa que as regras que se estabelecem sejam realmente necessárias e facilmente compreendidas pelas crianças. Se existirem demasiadas regras estas podem confundir a criança e acabarem por não fazer sentido. O essencial é existirem poucas regras mas compreendidas por todo o grupo. Segundo, Brazelton & Sparrow (2003), através da “capacidade de perceber a perspetiva do outro, a criança consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas” (p. 37). Este processo “irá ajudá-la a perceber que existe um tempo para tudo, que nem sempre se pode ter tudo aquilo que se deseja, na hora em que se quer” (Delboni, 2009, p. 9).

3.2. A influência do jardim-de-infância no desenvolvimento social e moral da criança

A criança até aos três anos de idade adquire competências no seu desenvolvimento futuro proporcionadas, na grande maioria, pela experiência em creche. Segundo Portugal (2009), a creche é vista como um lugar no qual se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afetivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, ou seja, é um contexto educativo que visa a promoção da socialização e da autorrealização da criança. Nesse sentido, importa ainda referir que

“as experiências mais precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas sim um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na

arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (*ibidem*, p. 38).

Posteriormente, as crianças em idade pré-escolar formam as suas relações sociais através das suas competências, como a linguagem e o brincar. Contudo, é importante referir que a educação recebida pela família é determinante no percurso evolutivo da criança e em todas as suas etapas de vida. A educação pré-escolar assume-se como um papel sucedâneo à família e é o local no qual as regras sociais e comportamentais, incutidas numa primeira fase pela família, são trabalhadas, exploradas e colocadas em prática.

Esta imposição de regras é colocada através de atividades, relacionamentos e interações com os outros. Vale (2009) defende que a instituição educativa constitui um dos principais recursos de intervenção e prevenção para promover um crescimento social saudável das crianças, segundo um enquadramento de estreita comunicação com a família.

3.3. Papel do educador

De acordo com a Lei-quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro,

“a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Assembleia da República, 1997).

Sabe-se que a educação pré-escolar é uma ação que articula a educação da família com a comunidade envolvente e esta depende da postura adotada pelo educador na sua interação com a criança. “O estilo educativo adotado pode, inclusive, influenciar o relacionamento da criança com os pares” (Papalia, 2001). Também “a pré-escola assume-se, assim, como um espaço de excelência para a aquisição de competências, normas e valores, contribuindo para a integração social, para o sucesso escolar e para a promoção

de atitudes de cidadania” (Formosinho, 2007).

A criança vai desenvolvendo o processo de aprendizagem e os “adultos envolvidos têm um papel fundamental” (Katz, McClellan, 1991 citado por Formosinho, 1996, p. 80). As práticas educativas devem ser adequadas às capacidades e necessidades da criança e os adultos podem “oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras (...), ou modelos de comportamentos sociais que podem ser pouco claros para as crianças e até contraditórios” (*ibidem*, p. 80).

O jardim-de-infância é um período de muitas transformações no desenvolvimento da criança e é também o local em que pela primeira vez a criança contacta com outras crianças e adultos. Nesta fase a criança prepara-se para a separação dos seus parentais e começa a construir ligações com o ambiente social envolvente passando mais tempo no jardim do que em casa e, portanto, é crucial o papel do educador neste sentido. Claro que este não substitui o papel dos pais, mas, através do seu saber profissional e experiência, é capaz de auxiliar a criança no seu desenvolvimento e assegurar que esta experiencie rotinas emocionais potenciadores de segurança e aprendizagem (Portugal, 1998).

O educador deve incentivar as crianças a interagir com o meio envolvente e com um grupo social alargado, de modo a possibilitar uma aprendizagem da vida democrática, com diversas situações que conduzam à aquisição de conhecimento, atenção e respeito mútuo das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Neste ponto é importante perceber também a distinção entre autoritarismo e autoridade pois a gerência das regras pelo educador e a forma como a criança lida com isso permite-lhe que se adapte às regras sociais. Autoritarismo reporta-se ao uso do poder para subjugar as crianças e a autoridade recorre ao respeito e à confiança mútua.

O uso do “não” também é essencial no desenvolvimento da criança tendo em consideração que crianças muito pequenas podem levar algum tempo a aprender as regras. Ainda segundo Delboni (*ibidem*) o não – firme – que vem de quem nos ama, é uma forma de preparação para as frustrações futuras. Quando existe falta de firmeza por parte dos profissionais de educação isso pode traduzir-se numa menor tolerância face às frustrações e contrariedades. Dizer um “não” é um fator decisivo para a criança na promoção do seu processo de construção do mundo e sua plena integração na sociedade.

Quando uma criança desrespeita uma regra é necessário ser penalizada e assinalada imediatamente para que ela entenda o seu comportamento e onde falhou e porquê. Os adultos devem ter isto em atenção e claro serem sempre coerentes. A criança deve compreender porque errou e porque os seus atos fugiram às regras em questão.

Também se torna crucial que a criança perceba que a correção do incumprimento de determinada regra se dirige ao ato e não à pessoa. “Quando se aplica as consequências, estas devem ser breves e aplicadas o mais cedo possível, não entrando em argumentações ou disputas verbais com a criança durante o processo de correção. O abuso verbal não é menos insidioso que a punição física” (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

O estabelecimento de regras não significa que a atuação do profissional de educação tenha de se caracterizar pelo autoritarismo, pelo contrário, “as crianças devem perceber que as atitudes dos adultos são um ato de afeto, porque reagem melhor ao afeto do que à submissão à autoridade” (Delboni, 2009). Ou seja, é fundamental fazer com que as crianças percebam que a imposição de regras é, no fundo, um ato de amor para com elas, para lhes transmitir segurança ajudando-as a tornarem-se indivíduos equilibrados.

Geralmente, o cumprimento das regras é associado “à obediência ao adulto, ao medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou ao desejo de receber algo em troca do bom comportamento” (Vinha, 2003, p. 4). Mas, com o tempo, “os castigos e recompensas vão perdendo o poder e a criança deixa de sentir a necessidade de cumprir as normas, porque os seus anseios não se concretizaram” (*ibidem*). Para tal, é necessário que as crianças compreendam as regras que existem e o porquê da sua interiorização. O adulto é o pilar desta articulação levando a cabo a mediante compreensão destas regras. Por isso, “precisam de ter bons modelos adultos para poderem adequar o seu próprio comportamento” (Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Parte II

Estudo empírico

1. Objetivos e orientações metodológicas do estudo

Como já referido, o nosso estudo apresenta os seguintes objetivos:

- (1) Compreender como são percebidas e vividas as regras de comportamento por parte das crianças, numa sala de jardim-de-infância;
- (2) Perceber qual o papel do adulto na definição de regras e promoção de comportamentos socialmente adequados;
- (3) Explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos.

Com vista a alcançar os objetivos propostos desenvolvemos um trabalho que assumiu características de estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativa, de cariz exploratório. Não tivemos a intenção de quantificar os resultados mas sim perceber o significado dos fenómenos em estudo no contexto educativo em que realizámos o nosso estágio, nomeadamente, compreender a dinâmica de construção e assunção de regras sociais num contexto de jardim-de-infância.

A metodologia qualitativa define-se como “a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14). Ou seja, este tipo de metodologia exige um trabalho de reflexão interpretativa sobre as práticas. O investigador assume uma atitude questionadora, reflexiva e interpretativa relativamente às interações dos sujeitos, pelo que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

De forma geral são cinco as características basilares deste paradigma: (1) o ambiente natural surge como a fonte direta das informações e o investigador é o principal agente de recolha dos dados; (2) os dados recolhidos são de natureza descritiva; (3) o próprio processo é mais importante do que os resultados; (4) a análise dos dados é indutiva; (5) a compreensão do significado que os participantes atribuem às experiências é o aspeto mais importante para o investigador (*ibidem*, 1994).

Neste tipo de metodologia “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos

emergem do trabalho de campo desenvolvido” (Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1038). Ou seja, esta abordagem permite uma maior compreensão do que acontece numa sala, com um grupo de crianças e adultos responsáveis por elas, no caso do nosso estudo, face aos seus comportamentos e formas de viver as regras sociais no dia-a-dia, assumindo “a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Esta orientação naturalista e interpretativa, atenta ao que ocorre no contexto natural do fenómeno analisado (as regras e os comportamentos sociais) e procede a uma análise interpretativa da experiência dos participantes (as crianças, a educadora e as auxiliares) permite uma melhor compreensão da temática em estudo, tornando mais inteligível o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Denzin & Lincoln, 2000).

Esta opção metodológica permite observar e compreender o comportamento dos participantes de forma direta garantindo validade e fiabilidade na recolha dos dados.

Durante o estágio, e neste processo investigativo, existiu uma proximidade entre mim, enquanto estagiária/investigadora, e as crianças e os adultos, enquanto sujeitos do estudo, que facilitou a recolha de dados e a atenção a pormenores pois “num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador” (Bogdan & Biklen, 1994:149).

A recolha de dados incidiu sobre diversos aspetos pois, como refere Esteves (2008) “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88). Para além da observação implícita na elaboração das notas de campo, os dados recolhidos também derivam de respostas a questionários e entrevistas, e da análise de documentos pedagógicos existentes no contexto.

As técnicas de recolha de dados “são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 2005, p. 85). No nosso trabalho, recorreu-se, fundamentalmente, aos seguintes tipos de procedimentos: observação participante, questionário aos adultos e entrevista às crianças. Realizaram-se, ainda algumas intervenções pedagógicas com vista à promoção de comportamentos

sociais positivos. Mais adiante, no capítulo referente ao descritivo do processo de pesquisa no contexto do estágio, estes procedimentos serão melhor clarificados.

Apresentados os objetivos e a abordagem metodológica do estudo, proceder-se-á de seguida à apresentação do contexto de estudo/estágio.

2. O contexto de estudo/estágio

No âmbito das unidades curriculares de PPS e SIE, foram experienciadas duas realidades distintas, nomeadamente em contexto de jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Numa fase inicial, a díade ficou integrada numa turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB e numa segunda e última fase, ficou numa sala de jardim-de-infância. Este percurso permitiu vivenciar de que forma as crianças percecionam as regras em contextos díspares e como as mesmas são trabalhadas por partes dos adultos com os grupos.

No primeiro contexto, foi possível observar e compreender a existência e importância de determinadas regras definidas pela professora e crianças. As regras estão expostas num cartaz na sala de aula e foram decididas e elaboradas em conjunto pelas crianças e professora, segundo o que nos foi dito. No geral, o grupo cumpria as regras, que já faziam parte do seu quotidiano.

Foi no segundo contexto de estágio que decorreu o estudo que aqui relatamos, num jardim-de-infância (Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS) localizado no concelho de Aveiro, numa zona predominantemente urbana.

2.1. Caracterização geral

A instituição possui três respostas sociais e tem capacidade para um total de 306 crianças: creche (84 bebés), pré-escolar (110 crianças); e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) (90 crianças). Tem um total de 61 funcionários desde equipas de sala, serviços administrativos/financeiros e serviços de apoio. Funciona em dois edifícios distintos, um dando resposta social de creche e educação pré-escolar e o outro dando resposta social de educação pré-escolar e CATL. Especificamente, o nosso estágio decorreu neste último edifício que funciona apenas num piso de rés-do-chão,

dividido por três salas de educação pré-escolar, quatro salas do CATL, um refeitório, um ginásio, quatro casas de banho (uma adaptada para necessidades educativas especiais (NEE), um ginásio, gabinete de reuniões, sala de acolhimento, sala de cacifos, sala de arrumos e dois espaços exteriores. Existem atividades extracurriculares como dança, música, karaté e natação.

Os espaços estão limpos, bem equipados e iluminados, sendo a sala em que estagiámos a mais pequena, ainda que o número de crianças seja o mesmo das outras salas. Apesar de pequena para o número de crianças está bem apetrechada de materiais e as suas áreas (eg., casinha, manta, biblioteca, jogos, atividades em mesas) estão acessíveis às crianças que as podem explorar livremente. Os materiais vão desde variados jogos, puzzles, casinha, vestiário, cama de bebé, pintura, biblioteca e manta. As áreas estão equipadas com quantidade e qualidade significativa de materiais, que despertam, em geral, interesse nas crianças. Ainda assim, os objetos que parecem ser menos procurados pelas crianças são, por exemplo, o guarda-roupa, a mesa das pinturas e alguns jogos. A “nossa” sala tem quatro amplas janelas com vista para o exterior, mas que não estão à altura das crianças, e apresenta mesas e cadeiras para as crianças de tamanho a elas ajustado. Existem mesas mais altas onde estão objetos, como um rádio, que não são para estar ao alcance das crianças.

Os espaços exteriores carecem de espaço e recursos da natureza, embora exista uma estufa e uma horta que são apenas usados pelas crianças em atividades de agricultura acompanhadas por adultos. Assim, o espaço mais frequentemente utilizado por todas as crianças da instituição está muito limitado a infraestruturas de plástico (e.g., escorregas e baloiços), havendo poucos recursos da natureza a explorar.

De acordo com o projeto educativo da instituição,

“cada um de nós é único, como pessoa e como ser profissional. As nossas experiências, as nossas crenças, os nossos valores estão sempre subjacentes, ainda que implicitamente, na nossa prática pedagógica. Assim sendo, e porque é importante aliar as nossas vivências pessoais ao nosso conhecimento profissional, considerámos importante neste projeto abordar, ainda que sucintamente, alguns modelos curriculares com os quais os profissionais [...] mais se identificam” (Anonymous).

Estes modelos são: o Movimento da Escola Moderna, o currículo High/Scope, a

abordagem Experiencial da educação e o Modelo Reggio Emilia.

O Projeto Curricular de Sala é feito atendendo aos interesses e necessidades das crianças da sala embora também siga algumas atividades pertencentes ao plano anual de atividades. Este último identifica para cada mês um conjunto de atividades que se relacionam com a estação do ano, com os festejos e com os dias internacionais (e.g. Dia do Pijama e Feriados). Estes projetos articulam-se com as orientações curriculares estabelecidas para a educação pré-escolar que se dividem por áreas: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Os momentos de rotina, são flexíveis, e são bem explícitos e conhecidos pelas crianças. Por exemplo, se uma criança que não costuma dormir o quiser fazer, pode fazê-lo. Ou se uma criança que costuma dormir não quiser, não dorme. Existe uma boa coordenação entre os adultos para que seja assegurada a supervisão das crianças durante todos os momentos. De uma forma geral, o dia-a-dia organiza-se da seguinte forma (quadro 1):

9:00h às 10:00h	Acolhimento e brincar livre
10:00h às 10:30h	Manta: lanche da manhã e partilha de novidades
10:30h às 11:30h	Atividades
11:00h às 12:00h	Brincar livre e momento de higiene
12:00h às 14:00h	Almoço, sesta (crianças de 3 e 4 anos) e brincar livre (crianças de 5 anos)
14:00h às 15:00h	Hora da “pré” (crianças de 5 anos)
15:00 às 16:00h	Brincar livre, atividade, momento de higienização e lanche da tarde

Quadro 1 - Rotina diária

2.2. Caracterização do grupo

O grupo é composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 11 crianças do sexo feminino e 13 crianças do sexo masculino. Do grupo não fazem parte crianças com necessidades educativas especiais. Os níveis de

implicação e bem-estar emocional das crianças são globalmente médio-elevados, ainda que haja uma ou outra criança com níveis mais baixos.

Vive-se um clima geral de bem-estar, entreajuda e partilha. Existem poucos conflitos entre as crianças. As crianças mostram ter em relação aos adultos da sala um sentimento de segurança e confiança. Evidenciam também, no geral, que se sentem pertencentes àquele espaço. A educadora é muito respeitadora dos interesses e do espaço das crianças, o que faz com elas se sintam livres para se expressarem e o que ajuda muito a este clima de grupo favorável.

O adulto tem uma relação de empatia com todas as crianças e presta-lhes atenção respeitando os seus sentimentos e opções. A educadora conhece bem as características e os interesses das crianças e implementa atividades com base nesses interesses. Os temas abordados são aqueles pelos quais elas foram mostrando interesse. Apesar de a educadora planificar as suas intervenções, esta segue os interesses das crianças flexibilizando a planificação. Por exemplo, se a educadora vê que faz mais sentido deixar as crianças a manhã toda a brincar livremente é isso que acontece.

De facto, a educadora valoriza muito o momento do brincar livre, proporcionando-o várias vezes. Para além disto, brinca muito com todas as crianças e aproveita o momento do brincar livre para interagir com as crianças individualmente, o que a ajuda a conhecê-las cada vez melhor.

A educadora, embora não obrigue as crianças a fazer o que não querem, ao mesmo tempo, faz-lhes entender que as regras da sala devem ser cumpridas e, em momentos como a avaliação do comportamento (com caras verdes, amarelas ou vermelhas), ouve-se a opinião das crianças.

3. Descrição do processo de pesquisa e de intervenção pedagógica

3.1. Observação participante

Como referem Graue e Walsh (2003), “a finalidade da investigação é ficarmos a saber mais acerca do mundo para podermos torná-lo num mundo melhor” (p. 9). Porém, “descobrir é trabalhoso (...) requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrinhar, uma e outra e outra vez” (*ibidem*, p. 10).

Neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se na organização particular (jardim-

de-infância) e em aspetos particulares dessa organização (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90). Teve-se em conta este tipo de observação, pois esta técnica permite que “o observador participe na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31).

A observação consiste em conhecer e determinar os acontecimentos exatamente no momento em que eles acontecem. Possibilita a compreensão de contextos e de participantes, bem com a sua mútua interação.

A observação participante permite, numa primeira fase, conhecer e compreender o contexto e, numa segunda fase, fundamentar uma intervenção e analisar a prestação da ação do investigador-participante. Ou seja, a observação participante resume-se como “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender o meio social (...) e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert et al, 2008, p. 155). Quivy e Campenhoudt (2008) defendem que esta técnica se apresenta vantajosa, pois facilita a captação dos comportamentos e acontecimentos no momento da sua ocorrência, pelo que o material recolhido é espontâneo e autêntico. A observação deve ser realizada de forma não intrusiva “de modo a que as atividades que ocorrem na (...) presença [do investigador] não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

É importante o registo das observações, pois “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Esteves, 2008, p. 150) revela-se de extrema utilidade na descoberta dos aspetos de um problema (Ludke & André, 1986).

Nesta linha orientadora,

“(...) toda a observação é necessariamente estruturada, na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir das questões de partida e dos eixos de análise de investigação” (Afonso, 2005, p. 92).

No decorrer do estágio, a participação ativa nas atividades em curso dificultou o registo imediato das observações, mas, como forma de não perder informação relevante, procedemos ao registo fotográfico e a breves notas de campo, sendo a reflexão feita no final do dia, em casa. No que diz respeito aos registos fotográficos, as crianças não acharam estranho, pois é comum os adultos da sala fotografarem as crianças nas diversas

atividades.

De uma forma geral, as nossas observações no jardim-de-infância centraram-se nos seguintes pontos:

- Observação dos comportamentos das crianças no que se refere ao seu conhecimento e apropriação das regras;
- Observação do comportamento dos adultos relativos à forma como trabalham as regras e comportamentos sociais das crianças;
- Observação do comportamento dos adultos face ao cumprimento ou não cumprimento de uma regra por parte das crianças.

Na observação da forma como no contexto se trabalha a regulação dos comportamentos, visando o desenvolvimento social das crianças, tivemos em consideração um conjunto de parâmetros, propostos numa grelha de análise (anexo 1), traduzida e adaptada por Gabriela Portugal, a partir da sub-escala “auto regulação e desenvolvimento social” pertencente à escala Assessing quality in early childhood education and care - Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015).

3.2. Inquéritos aos adultos e crianças

Neste estudo, os inquéritos utilizados na recolha de dados foram por questionário (anexo 2) à educadora e auxiliares; e por entrevista (anexo 3) às crianças. Segundo Quivy e Camphenhoudt (1992), um inquérito “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas“ (p. 190).

3.2.1. Questionário à educadora e auxiliares de ação educativa

Um questionário caracteriza-se por ser um instrumento de recolha de dados com questões que abrangem um determinado tópico de interesse para o estudo do investigador, não existindo interação direta com os inquiridos. Como referem Carmo e Ferreira (1998), “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquirido não interagirem em situação

presencial” (p. 137).

No nosso caso, o questionário era dirigido à educadora e auxiliares, sendo lido e preenchido por elas (Quivy e Campenhoudt, 2008). Procurou-se que as questões fossem claras e precisas de modo a permitir uma interpretação mais fácil por parte das inquiridas.

Apesar de o questionário não implicar a interação com o inquirido, este tipo de inquérito não deixa de ser pertinente na compreensão do ponto de vista da pessoa inquirida. Contudo, e tal como refere Afonso (2005) “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (p.103), o que requer uma interpretação mais complexa por parte do investigador.

O questionário era constituído por nove questões (anexo 2.1) tendo sido entregue em mão às inquiridas. As suas respostas foram, posteriormente, reescritas no computador pela investigadora/estagiária (anexo 2.2).

3.2.2. Entrevista às crianças

O inquérito por entrevista consiste num procedimento que tem como objetivo “obter informações sobre factos ou representações cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 22). Na investigação qualitativa o método por entrevista é muito usual pois presume uma interação que capta os significados e conceções de quem é entrevistado. Logo, existe uma comunicação bidirecional entre o entrevistador e o entrevistado.

Segundo, Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Trata-se de uma metodologia que complementada “com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (Lessard-Hébert et al., 2008, p. 160), se configura como uma forma de melhor captar e compreender a realidade em análise.

No nosso estudo, realizámos uma entrevista às crianças a partir de um guião com sete questões (anexo 3.1) com o objetivo de perceber a sua perceção face às regras e aos

comportamentos sociais. As questões “bem formuladas permitem às crianças transformar a entrevista em faz de conta, uma atividade que lhes é mais natural e na qual são mais competentes do que na entrevista” (Graue & Walsh, 2003, p. 142).

Na elaboração da entrevista teve-se em consideração as considerações de Graue e Walsh (2003) sobre investigação etnográfica com crianças, assumindo-se que “não se pode simplesmente tratar as crianças como adultos. Elas não são adultas. Devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças” (*ibidem*, p. 78).

No nosso estudo, entrevistámos as crianças de 5 anos e algumas de 4 anos dada a sua maior disponibilidade e compreensão em relação ao que se pretendia. Esta escolha também teve em conta a opinião da educadora, a pessoa que no contexto melhor conhece cada criança. Os contributos das crianças respondendo à entrevista encontram-se em anexo (anexo 3.2).

Na prática, no dia da entrevista, pedia à criança a entrevistar para me acompanhar a uma sala onde tínhamos um ambiente mais tranquilo. Explicava à criança que precisava da sua ajuda para a realização de um trabalho para a universidade e que o que ela me pudesse dizer em resposta às minhas questões era importante. Considerei fazer esta introdução pois “o primeiro passo para se entrevistar uma criança é negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz” (*ibidem*, p. 140).

Relativamente ao registo das entrevistas, optou-se por fazer uma transcrição das respostas das crianças à medida que as mesmas iam falando. Esta estratégia correu bem pois as respostas eram simples, sendo que em momento nenhum foi necessário pedir às crianças para repetirem as suas ideias. Do ponto de vista das crianças a entrevista foi vivida com prazer e penso que elas se terão sentido importantes por saberem que estavam a ajudar e ao verem as transcrições iam sentindo que as suas ideias eram valorizadas. Tal como refere Graue e Walsh (2003) “ao escrevermos o que as crianças dizem estamos a comunicar-lhes que as estamos a levar muito a sério” (p. 144).

3.3. Intervenções pedagógicas

Dado um dos objetivos definidos neste projeto ser “explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos”, houve a preocupação em conceber e implementar atividades para trabalhar a

temática das regras com as crianças. Subjacente, também estava presente a preocupação em ajudar a resolver pequenos conflitos que surgiam entre as crianças e promover o desenvolvimento social das crianças. Essas iniciativas pedagógicas envolveram 4 sessões, variando a duração das mesmas de acordo com a sua natureza. Essas sessões ou iniciativas pedagógicas são descritas de seguida.

1.ª Sessão

A primeira sessão, denominada *A Grande Descoberta: Regras* (anexo 4), baseou-se na apresentação de um dilema às crianças. A partir da visualização de uma história muito simples as crianças deparavam-se com uma situação dilemática a que teriam de dar uma resposta/solução (o que farias se estivesses no lugar do menino? porquê?) e a temática das regras era explorada (que regras existem no grupo? São conhecidas de todos? São cumpridas?).

A história visualizada, *A Grande Descoberta* era a seguinte: O Hugo, personagem principal, vai descobrir neste episódio o que são as regras. O narrador vai explicando ao longo do episódio que regras são por exemplo coisas que temos que fazer (e.g., dizer por favor, obrigado e a verdade”) e coisas que não podemos fazer (e.g., falhar no código da estrada). Hugo percebe que as regras devem ser cumpridas, pois caso contrário podemos deixar os outros tristes connosco, seja um adulto ou uma criança. Se as regras forem cumpridas deixamos as outras pessoas contentes. Hugo também compreende que as regras devem ser cumpridas para que exista segurança quer para nós próprios quer para com os outros. Hugo questiona-se ainda se existem regras mais importantes que outras. Ou se todas têm o mesmo valor. Percebe então que as leis são as regras de uma sociedade e caso não se cumpram existe um castigo ou punição (e.g., prisão). Esta história termina com um dilema com o qual a personagem principal se depara. Será que às vezes podemos não cumprir as regras para o bem da sociedade? Ou é sempre errado não as cumprir?

No final, era pedido que cada criança desenhasse o que considera ser para si a regra mais importante da sua sala.

2.ª Sessão

Na segunda sessão, através da leitura e exploração de uma passagem do livro *O Príncipezinho – O grande livro Pop-up* (Antoine De Saint-Exupéry, 2009), procurou-se realizar um debate com as crianças acerca da importância das regras na vida em sociedade. A partir do diálogo entre o príncipezinho e a raposa, explorou-se os laços

criados entre a raposa e o príncipezinho, salientando que para cativarmos alguém e termos amigos é preciso saber respeitar. Desse respeito pelo outro surge a ideia da importância das regras de convivência e como devemos resolver conflitos com os outros.

No final do debate, as crianças podiam colorir um desenho (anexo 5) e identificar a principal ideia retida. Esta ideia era registrada pelo adulto no próprio desenho.

3.^a Sessão

Na terceira sessão, *Receita* (anexo 6), fizeram-se biscoitos recorrendo às regras de confecção descritas numa receita de culinária. Procurou-se explorar a ideia de que sem uma receita, sem regras sobre como fazer certas coisas, os nossos resultados podem não ser bons.

4.^a Sessão

Na quarta sessão, denominada *Desculpa* (anexo 7), realizou-se um debate a partir da leitura de uma história criada por nós que explora o facilitismo ou banalização do pedido de desculpas e a importância do cumprimento de regras para a boa convivência entre todos.

Parte III

Apresentação e análise dos dados

Tendo no capítulo anterior explicitado a metodologia do estudo, importa, agora, apresentar e analisar os dados recolhidos, considerando os objetivos subjacentes ao nosso estudo.

Objetivos:

- (1) Compreender como são percebidas e vividas as regras de comportamento por parte das crianças, numa sala de jardim-de-infância;
- (2) Perceber qual o papel do adulto na definição de regras e promoção de comportamentos socialmente adequados;
- (3) Explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos.

Começamos por apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos através da observação participante, considerando os parâmetros da grelha de análise já referida, e dos inquéritos (questionário e entrevista). Por último, apresentaremos a reflexão em torno das intervenções pedagógicas por nós desenvolvidas.

1. Observações participantes

Procurando perceber o papel do adulto na regulação dos comportamentos e na promoção do desenvolvimento social das crianças, a nossa observação participante orientou-se pelos itens da Subescala de auto regulação e desenvolvimento social (anexo 1) de Iram Siraj, Denise Kingston & Edward Melhuish (2015), a saber:

- a) Os profissionais (educador e auxiliares) não parecem concordar em relação aos limites/regras/expetativas ou utilizá-los de forma consistente.
- b) As expetativas e limites são explicitados e partilhados por todos os profissionais.
- c) Os profissionais explicam cuidadosamente às crianças o que devem fazer e antecipam possíveis dificuldades.
- d) Os profissionais felicitam as crianças quando cumprem as regras – e.g., “Eu vi-te a ajudar a arrumar o trator” ou encorajam as crianças a falar sobre a forma como seguiram as regras.
- e) Algumas crianças não recebem atenção, ainda que, claramente, pareçam estar

confusas ou perturbadas.

- f) Os adultos são respeitadores e assumem posturas profissionais na relação com as crianças, pais, cuidadores e entre si.
- g) Os profissionais manifestam empatia e compreensão quando as crianças não seguem as regras ou quando se descontrolam.
- h) Existem acordos entre os profissionais sobre como devem proceder quando surgem conflitos. Estes processos incluem envolver as crianças na resolução dos problemas e na procura de soluções de forma conjunta.
- i) Os profissionais mostram conhecer as crianças e as suas necessidades, oferecendo apoio adicional e permitindo alguma flexibilidade.
- j) Os profissionais redirecionam o comportamento inadequado dando indicações sobre o que as crianças devem fazer mais do que o que elas não devem fazer.

Considerando estes parâmetros, ao longo de estágio, foi possível observar que os profissionais (educadora e auxiliares) concordam em relação aos limites/regras/expectativas e utilizam-nos de forma consistente. Ou seja, os adultos respondem de forma igual a todas as crianças e as regras são iguais para todas. Segundo Spodek & Saracho (1998), os educadores devem utilizar uma abordagem dinamizadora de competências sociais que permitirá à criança entender o que se espera dela através da repetição de regras e até que as mesmas sejam interiorizadas.

No entanto, os adultos, tendem a ser mais compreensivos e tolerantes com as crianças mais jovens e que, por esse motivo, ainda não se habituaram a determinadas regras. “Uma disciplina adaptada às qualidades individuais de uma criança tem maiores probabilidades de a ensinar a controlar o seu comportamento – sozinha” (Brazelton, 2003, p.46).

As expectativas e os limites não são explicitados e partilhados na sala. Embora as regras não estejam expostas de forma explícita, por exemplo, através de um quadro de regras, as crianças sabem que elas existem e percebem o significado das mesmas. A maioria das regras são cumpridas pelas crianças sem qualquer problema, fazendo parte da rotina diária (eg., sabem que não devem correr na sala pois, por esta ser pequena, podem magoar-se, magoar alguém ou estragar a atividade de alguma criança). No entanto, existem regras que não são cumpridas pelas crianças, não que estas não as conheçam, mas porque talvez sejam mais difíceis de cumprir. Por exemplo, a hora de

arrumar e a hora da reunião são momentos em que as crianças têm dificuldade em cumprir o que é pedido (eg., não querem arrumar; atropelam-se a falar durante a reunião na manta).

De acordo com Portugal (2010) “por vezes, o comportamento inadequado da criança é despoletado pelo medo ou pela confusão perante a incerteza dos acontecimentos” (p. 132), o que pode explicar o não cumprimento de algumas regras por parte das crianças. Ou seja, não entenderem o porquê de terem que arrumar os brinquedos e em certos momentos na manta não perceberem o que vai acontecer e se terão tempo e espaço para darem a sua opinião. Nesse sentido, importa reforçar a organização desses momentos pois “oferece à criança confiança, reduz a confusão e, por conseguinte, a probabilidade de surgirem comportamentos desorganizados” (*ibidem*).

Observando o brincar, pudemos perceber que as crianças conhecem e compreendem algumas regras de convivência (eg., não bater nos colegas; emprestar os brinquedos; etc.). As crianças que são educadas com limites e interiorizam regras e rotinas são crianças que sabem dialogar e demonstram uma grande empatia e respeito pelos outros.

“Com a capacidade de perceber a perspetiva do outro, a criança consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas. Quando perceber a importância de tratar os outros da forma que quer ser tratada, aprenderá a sacrificar-se por eles” (Brazelton, 2003, p. 37).

Nas atividades de expressão físico-motora, verifica-se que o facto de existirem atividades com percursos e jogos, faz com que as crianças percebam e valorizam a existência de regras para o bom funcionamento dos exercícios. Foram sempre capazes de respeitar a ordem de um percurso e aguardar pela sua vez, aceitando as características, desempenhos e papéis de cada colega.

Contudo, também observámos pequenos conflitos entre o grupo das meninas de 5 anos de idade (eg., “se não pintas de rosa não sou mais tua amiga”; “riscaste o meu desenho, também vou riscar o teu”; “não sejas mais amiga dela”, etc.). Pensamos que este tipo de conflitos remete para a fase de desenvolvimento socio moral em que as crianças se encontrarão e da dificuldade em respeitar o espaço e a perspetiva do outro. Nestes casos, porque é desde cedo que se aprende a respeitar e a conviver com o outro, que é alguém diferente, com perspetivas, desejos e interesses próprios, parece ser

importante existir um trabalho específico junto das crianças que evidenciam este tipo de atitude ou comportamento.

Devido a esta última observação, destacamos que por vezes não existem acordos entre os profissionais sobre como devem proceder quando surgem conflitos, pois nem sempre envolvem as crianças na procura de soluções de forma conjunta. Tal como refere Portugal (2003), “trabalhar a autonomia e auto-organização da criança implica também ajudar as crianças a serem mais resolventes dos seus próprios problemas, nomeadamente através de uma abordagem reflexiva em torno de questões socio emocionais” (p. 134).

Destacamos que há casos e casos e, na maioria dos conflitos, os adultos agem e trabalham na resolução dos mesmos juntamente com as crianças. Porém, no caso referido anteriormente parecia não existir qualquer preocupação.

Foi também possível observar que os adultos explicam às crianças regras simples. “Importa que as regras sejam necessárias e facilmente compreendidas pelas crianças” (*ibidem*, p. 133). Contudo, as regras são pronunciadas muitas vezes de forma negativa. Por exemplo, é usado muito a palavra “não” como forma de introduzir ou explicar uma regra (e.g., “não podem correr na sala”; “não podem sair da sala sem autorização”).

Consideramos que os adultos são respeitadores e assumem posturas profissionais na relação com as crianças, pais, cuidadores e entre si, sendo bons ouvintes. No entanto, não é claro a manifestação de empatia e compreensão face a um não cumprimento de regras por parte das crianças. Nem sempre os adultos assumem uma postura de compreensão atendendo a que a criança pode estar aborrecida, cansada, zangada ou triste. “No fundo, estas crianças não procurarão mais do que encontrar um sentido de pertença e de valor pessoal. Podemos tentar quebrar este comportamento aproximando-nos da criança e dando-lhe atenção positiva nas alturas em que ela está a agir adequadamente” (*ibidem*, p. 120).

Aquando o cumprimento de uma regra por parte das crianças, na maioria das vezes, os adultos agem com um elogio ou expressão corporal no sentido de manifestar orgulho com a criança. Contudo, consideramos que existem mais chamadas de atenção perante o não cumprimento de determinada regra do que um elogio quando a regra é cumprida. Significa que se dá mais atenção ao comportamento incorreto do que ao correto. Neste sentido, deveria ser oferecido apoio e atenção positiva de modo a apreciar e confirmar positivamente a criança quando exibisse um comportamento adequado ou quando estivesse ativamente ocupada em atividades desejáveis ignorando ou prevenindo

os comportamentos negativos (*ibidem*, p. 121).

Adotando a avaliação e classificação proposta na subescala de Iram Siraj, Denise Kingston & Edward Melhuish (2015) o contexto em estudo, no que remete para a promoção da autorregulação e desenvolvimento social, situar-se-ia no nível 2/3, ou seja nível mínimo de qualidade.

2. Inquéritos

2.1. Questionários

O questionário foi aplicado à educadora (E1) e às auxiliares (A2 e A3) com o objetivo de obter informações sobre a sua perceção em relação às regras e aos comportamentos sociais vividos e trabalhados na sala.

As respostas à primeira questão “Quais são para si as regras da sala?”, encontram-se sistematizadas no quadro 2 e as respostas à segunda questão “Qual a sua importância [das regras da sala]?”, encontram-se sistematizadas no quadro 3.

Respostas
E1: Não tenho por hábito criar um placar ou cartaz de regras. O facto de ter um grupo heterogéneo permite que elas acabem por ser transmitidas de forma espontânea através de atitudes, conversando uns com os outros. No início utilizo jogos, imagens para sensibilizar o tema, o certo e o errado, deixo que façam comentários, conversam entre eles e depois estabelecemos como regra da sala. Claro que é importante que o adulto seja intermediário, mediador.
A2: As regras essenciais de uma sala são o respeito pelos colegas e adultos.
A3: As regras da sala são acima de tudo o respeito entre todos e o saber esperar e falar na sua vez.

Quadro 2. Respostas à questão “Quais são para si as regras da sala?”

Respostas
E1: O facto de terem participado na discussão das regras elas acabam por ser interiorizadas de uma forma mais consciente. Há sempre alguém que quebra uma regra mas também há sempre alguém que alerta para o comportamento errado ou desadequado.
A2: É uma forma da criança se sentir mais segura e tomar consciência de que há limites estabelecidos, sentindo-se assim mais tranquila.
A3: A importância de existirem regras prende-se com o facto de existir mais organização dentro de uma sala e as crianças sabem quais os seus limites.

Quadro 3. Respostas à questão “Qual a importância [das regras da sala]?”

Ainda que as respostas da educadora se afastem da pergunta (ela acaba por responder às questões noutros pontos do questionário), no geral, percebemos que a regra base tem a ver com um compromisso de respeito mútuo entre todos. A relevância atribuída às regras prende-se com a sua importância para o sentimento de segurança das crianças e para a organização da sala. Se não existem regras e limites as crianças não saberão as funcionalidades dos espaços da sala, os comportamentos adequados, etc. Ao existirem limites, as crianças sentem-se mais seguras percebendo o que podem ou não podem fazer.

As respostas à terceira questão “Como foram implementadas as regras?”, encontram-se sistematizadas no quadro 4.

Respostas
E1: Praticamente utilizou-se um conjunto de imagens com diferentes atitudes e optou-se pela mais correta: “Não lutar”; “Não correr na sala”. São duas regras que eu impus mas para as quais expliquei a razão. Para o correr dou a alternativa que se estiver bom tempo vamos correr para o exterior.
A1: A implementação das regras foram dadas com muito diálogo entre eles e os adultos, alguns exemplos com os próprios colegas, sempre assente no respeito pela criança e a sua opinião.
A2: As regras foram implementadas através do diálogo entre adultos e crianças sentados na manta a falar sobre o tema chegando à conclusão de algumas regras.

Quadro 4. Respostas à questão “Como foram implementadas as regras?”

No geral, a implementação das regras tem como base o diálogo com as crianças, ainda que a educadora refira “duas regras que eu impus”. Há, contudo, preocupação com a explicação do porquê de cada regra da sala. Não existe um quadro de regras ou outra referência às mesmas, mas as regras são discutidas e explicadas às crianças.

As respostas à quarta questão “Tem por hábito fazer referência às regras no dia-a-dia? Se sim, quais as mais referenciadas?” encontram-se sistematizados no quadro 5.

Respostas
E1: Faço referência sempre que preciso. “Falar baixo” é das que mais utilizo no dia-a-dia.
A2: Sim. Quando necessário é feita essa referência, sendo que as mais referenciadas são o respeito pelo colega, e tentar quando há conflitos, eles consigam sozinhos resolvê-los, só em última instância o adulto interfere.
A3: Sim, claro. O falar um de cada vez está sempre na rotina, (...) e claro o respeito mútuo. Sim, claro. (...) o não correr dentro da sala (...).

Quadro 5. Respostas à questão “Tem por hábito fazer referência às regras no dia-a-dia? Se sim, quais as mais referenciadas?”

As referências às regras são apenas feitas quando as crianças não as cumprem, o que parece evidenciar que se presta atenção sobretudo a comportamentos não desejáveis.

Todos os participantes disseram que faziam referência às regras no dia-a-dia e/ou quando acham necessário e justificável fazer. Salientam o respeito pelos colegas, o aguardar a sua vez para falar ou o falar mais baixo, não correr na sala, resolver os conflitos de forma amigável. Contudo, não fazem referência ao comportamento de arrumar a sala o que na prática, no dia-a-dia, é frequentemente evidenciado.

As respostas à quinta questão “O que acha que as crianças pensam das regras?”, encontram-se sistematizadas no quadro 6.

Respostas
E1: Sinto que elas se sentem mais seguras por saberem que essas regras ajudam a que haja equilíbrio nas suas atitudes, os ajudam ao nível do autocontrolo, lhes dá mais segurança.
A1: Eu acho que eles se sentem muito confortáveis desde que não sejam muito rígidas até gostam pois sentem-se mais orientadas e seguros.

A2: Eu penso que as crianças já estão habituadas às regras que fazem parte do dia-a-dia, até porque foram decididas com elas.

Quadro 6. Respostas à questão “O que acha que as crianças pensam das regras?”

No geral, os adultos consideram que as crianças se sentem mais seguras ao conhecerem as regras e rotinas da sala. Ou seja, quando existem limites as crianças sabem o que devem ou não devem fazer. Sabem que existem consequências para o cumprimento ou não cumprimento das regras pois as mesmas foram decididas e discutidas com elas.

As respostas à sexta questão “As crianças são envolvidas no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos?”, encontram-se sistematizadas no quadro 7.

Respostas
E1: Tento sempre que o diálogo, o contacto com determinado incidente seja avaliado pelas próprias crianças e por vezes envolvo o grupo.
A2: Sim considero muito necessário o envolvimento delas na resolução dos conflitos.
A3: Sim, existem bastantes conversas de grupo entre nós e as crianças. E todos os conflitos que surgem são resolvidos todos juntos nessas conversas na manta.

Quadro 7. Respostas à questão “As crianças são envolvidas no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos?”

As crianças são envolvidas neste processo, acontecendo esse envolvimento sobretudo quando se verifica um incidente ou o não cumprimento de determinada regra. Ou seja, o processo de estabelecimento de regras é mais vezes proporcionado face a um conflito ou problema que deve ser acautelado no futuro.

Pudemos verificar que quando existe um conflito os adultos fazem questão de “levar” o mesmo para uma discussão na manta para todas as crianças, se quiserem, opinarem sobre o acontecimento. A partir dessa discussão existe uma partilha de ideias acerca do incumprimento da regra e suas consequências e o porquê da mesma existir.

As respostas à sétima questão “Como age com o cumprimento de uma regra? E com o não cumprimento de uma regra”, encontram-se sistematizadas no quadro 8.

Respostas	
Cumprimento	E1: Tento sempre dar um elogio, um reforço positivo, mostrar às vezes só por expressões corporais que gostei, fiquei contente.
	A1: Louvo o cumprimento das regras por parte das crianças.
	A2: (...) valoriza-se o momento.
Não cumprimento	E1: Com o não cumprimento sinto que sou por vezes permissiva, o que nem sempre me deixa confortável. Opto muitas vezes pelo diálogo, ser tolerante, dar-lhes oportunidades. Quando peço para um grupo falar baixo e eles continuam, por vezes, termino eu com a brincadeira. Por vezes mando sentar, pedir desculpa, etc.
	A1: Com o incumprimento sou afirmativa no sentido da regra ser cumprida não deixando de explicar o porquê dessa regra ter que ser cumprida.
	A2: Com o não cumprimento de uma regra relembra-se que existem regras na sala e que estão a falhar (...)

Quadro 8. Respostas à questão “Como age com o cumprimento de uma regra? E com o não cumprimento de uma regra”

Todas as respostas evidenciam que os adultos reagem tanto ao cumprimento como ao não cumprimento de uma regra. Os adultos agem com reforços positivos (ex. elogios) ou chamadas de atenção ou reforço negativos (ex. terminar a brincadeira, sentar sem participar na atividade ou brincar) e solicitam pedidos de desculpa, em função do comportamento das crianças. Mais uma vez é de salientar que os adultos agem sobretudo perante os comportamentos não desejáveis. Por exemplo, o incumprimento de uma regra pode ser motivo de discussão na manta, enquanto que o cumprimento de uma regra fica apenas pelo elogio momentâneo.

As respostas à oitava questão “Na sua opinião, o que são comportamentos expectáveis ou adequados em crianças dos 3 aos 6 anos de idade?”, encontram-se sistematizadas no quadro 9.

Respostas
E1: Em crianças dos 3 anos é expectável que ouça uma pequena estória, que aos poucos vá partilhando os seus brinquedos, que faça ainda birras, que ouça o adulto. Depende muito das crianças. Nesta idade o contacto com a criança mais velha revela-se como referência na compreensão das regras, comportamentos, atitudes. Entre os 4 e 5 anos existe alguma aproximação ao nível de comportamentos. Mais uma vez depende das crianças, dos seus ritmos e do seu temperamento. Tornam-se competitivos por vezes. Conseguem tempos mais longos de observação, participação. São por vezes mais conflituosos, mas também mais conscientes das suas ações e do efeito que têm sobre os outros.
A1: Os comportamentos são subjetivos, varia de criança para criança, o fator idade conta muito, o que é normal de 3 anos numa de 6 já não é aceitável, mas desde que todos saibam os limites a diferença não é notória. Eu costumo adotar o diálogo, muito carinho e a palavra no momento certo, chegamos à conclusão que afinal a diferença não é tanta assim.
A2: Os comportamentos variam conforme a idade, mas também conforme a personalidade de cada um. O saber ouvir é importante, quando é o momento certo. E depois tudo depende da maneira como lidamos com as crianças, uma palavra amiga, um carinho, um gesto amigo e conseguimos com que as crianças estejam bem.

Quadro 9. Respostas à questão “Na sua opinião, o que são comportamentos expectáveis ou adequados em crianças dos 3 aos 6 anos de idade?”

Dada a natureza das respostas, é possível compreender que os participantes concordam que nestas faixas etárias as crianças apresentam comportamentos muito diferentes. Existe uma coerência relativamente ao facto de os comportamentos também variarem muito de personalidade mesmo que as crianças tenham a mesma idade.

Salienta-se, também, que as crianças mais pequenas tendem a aprender com as mais velhas.

As respostas à nona questão “Como são trabalhados na sala os comportamentos sociais?”, encontram-se sistematizadas no quadro 10.

Respostas
E1: Tento respeitar a individualidade de cada criança mesmo quando quero obter um mesmo objetivo. Por vezes isto é difícil perante o olhar dos outros mas se as crianças conseguirem compreender que o que estou a fazer é para o bem comum, para o bem-estar do grupo, estou a ganhar uma “batalha”. Porque eles sentem que estou ali, estou atenta e a contribuir para que as

<p>atividades decorram com normalidade. Não posso no entanto deixar que a criança que está a perturbar, a gritar, a fazer uma birra saia desta situação sem ter tomado qualquer atitude. Por vezes faço-o quando estamos em grupo, convido-a a sair da sala mostrando o quanto ele está a perturbar (...)</p> <p>Mas este trabalho também pode ser produtivo quando a criança está sozinha junto do adulto e se alerta para essas situações ou se estabelecem negociações. Aqui entra a empatia, o diálogo espontâneo. Gosto que sejam eles a resolver os seus conflitos, a colocarem-se no lugar do outro, a respeitarem as regras nas conversas na manta falando um de cada vez, promover o trabalho em equipa, participarem em conjunto na arrumação da sala.</p>
<p>A1: Sempre na base do respeito mútuo e quer com os colegas quer com os adultos tentamos sempre ser os mais justos possíveis nas atitudes que tomamos para que eles as sigam como exemplo, fazem algumas conversas em grupo para que cada um exprima os seus sentimentos e opiniões.</p>
<p>A2: Os comportamentos sociais são trabalhados na sala através de conversas de grupo (...) Os comportamentos sociais são trabalhados na sala através de (...) jogos dinamizados e até através da própria rotina.</p>

Quadro 10. Respostas à questão “Como são trabalhados na sala os comportamentos sociais?”

Os comportamentos sociais são promovidos através da rotina e das atividades das crianças. É dada relevância ao diálogo com as crianças. Existe um respeito pela individualidade de cada criança, ou seja, o que para uma criança faz sentido para outra pode não fazer, promovendo-se uma negociação. Nesse sentido, as crianças não se sentem “desamparadas”, as regras existem por motivos de organização social e essencialmente para o bem comum.

Atendendo ao objetivo “perceber qual o papel do adulto na definição de regras e promoção de comportamentos socialmente adequados”, os dados obtidos através das respostas ao questionário revelam que os adultos promovem a definição de regras na sala de forma democrática e que estas contribuem para um ambiente tranquilo.

Não existe uma pressão em torno de regras que devem ser cumpridas mas um ambiente em que as regras são explicadas com calma procurando-se promover o respeito pelo espaço do outro.

As regras não são expostas na sala mas os adultos fazem referência às mesmas a partir de conversas, histórias e jogos. As crianças interiorizam as regras a partir do que os adultos falam, explicam e fazem, e também por imitação das outras crianças do grupo. É importante salientar que os adultos consideram que as crianças mais novas aprendem as

regras com as mais velhas.

Os adultos têm o cuidado de falar sobre as regras sempre que necessário, nomeadamente em reunião de grupo. Optam por ir transmitindo certas regras que acham fulcrais e fazendo referência às que consideram não estar a serem cumpridas.

Em relação ao modo como os adultos lidam com o cumprimento de uma regra ou o seu incumprimento, de acordo com as respostas obtidas, aquando o cumprimento de uma regra, os adultos elogiam ou mostram uma expressão corporal de satisfação (e.g., sorrir). Contudo, a partir da nossa observação, nem sempre existe este momento de elogio. Aquando o incumprimento de uma regra, os adultos fazem uma chamada de atenção à criança e, na maioria das vezes, o assunto é partilhado no momento de reunião na manta.

Em síntese, a atitude dos adultos face às regras parece funcionar bem pois as crianças, no geral, cumprem as regras e não existem quase conflitos na sala.

Em suma, o educador deve incentivar as crianças a interagir com o meio envolvente e com um grupo social alargado, de modo a possibilitar uma aprendizagem da vida democrática, com diversas situações que conduzam à aquisição de conhecimento, atenção e respeito mutuo das crianças. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997 citado por Bracinhas, 2014, p. 35).

Salienta-se que a partir da observação participante foi possível recolher dados que vão ao encontro das respostas dos questionários.

2.2. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas a 10 crianças com 4 e 5 anos de idade, identificadas com a letra B.

Em relação às duas primeiras questões, “na tua sala existem regras?” e “quais são essas regras?”, todas as crianças afirmaram que sim e na identificação dessas regras mais de metade das crianças nomeou regras num sentido negativo (e.g., Não gritar; Não bater; Não correr; Não dar pontapés; Não morder; Não empurrar; Não puxar o cabelo; Não lutar; Não dar murros; Não sair da sala sem pedir; Não riscar os trabalhos dos colegas; Não fazer birras). Apenas duas crianças referiram regras num sentido positivo (e.g., Pedir para beber água, Só podemos correr lá fora).

As respostas à terceira questão “O que acontece se uma criança não cumprir uma regra? E se cumprir?”, indicam que no caso do cumprimento das regras, cinco crianças

afirmam que recebem uma recompensa (e.g., Brincar), uma um elogio (e.g., Se cumprir a E1 diz “boa menina”) e quatro não sabem o que acontece. No caso do não cumprimento das regras, 9 crianças apontaram o castigo como consequência e uma referiu que o adulto ralhava.

Os dados obtidos através da resposta à quarta questão “Existem castigos? Como são?”, encontram-se sistematizados no gráfico 1.

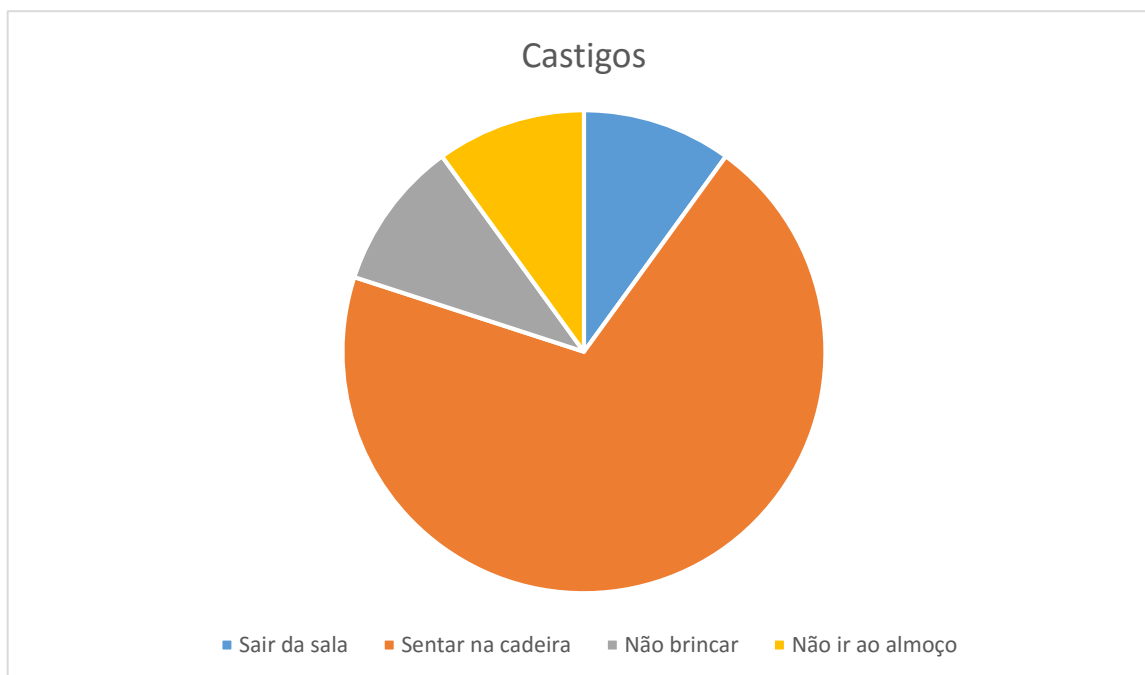


Gráfico 1. Respostas à questão “Existem castigos? Como são?”

Nesta questão todas as crianças responderam que sim que existiam castigos. A grande maioria aponta o “sentar na cadeira” como o castigo mais frequente na sala.

Na resposta à questão “Um amigo está triste e/ou chora. O que fazes?”, todas as crianças, evidenciaram preocupar-se com o amigo e nomearam uma ação que tomariam. Essas ações encontram-se sistematizadas no gráfico 2.

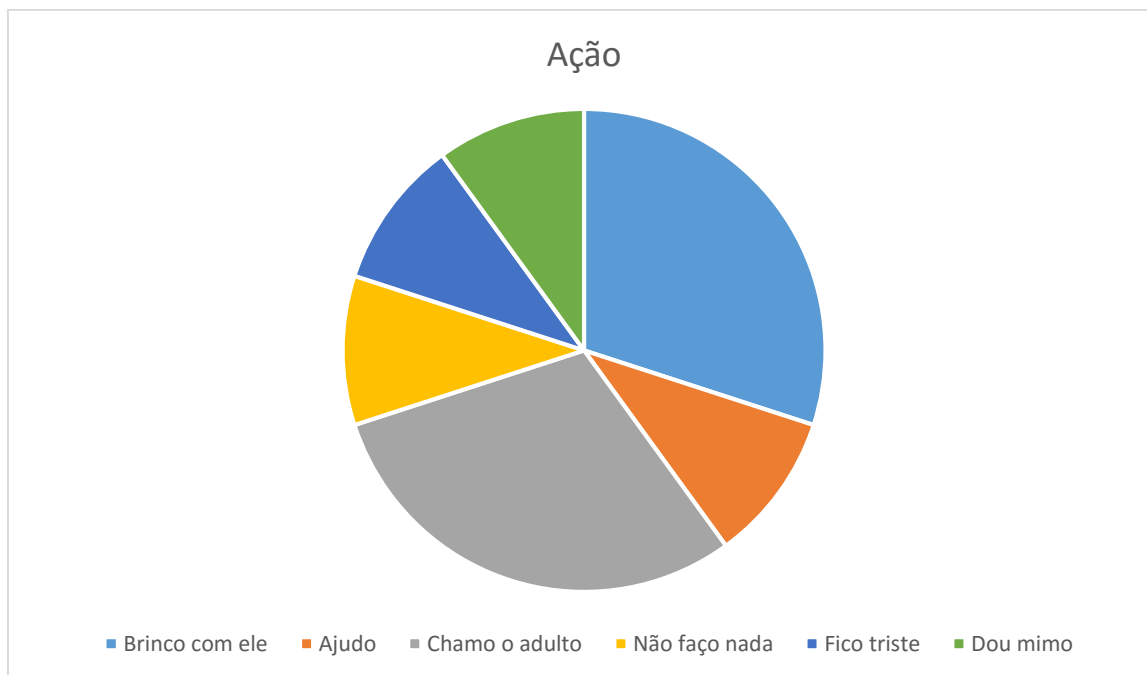


Gráfico 2. Respostas à questão "Um amigo está triste e/ou chora. O que fazes?"

Em relação à questão "Vês um amigo com dificuldade numa atividade. Vais ajudar?", a maioria das crianças refere que ajudaria o seu amigo, enquanto que apenas duas dizem que não o ajudariam pois o mesmo tinha que fazer a atividade sozinho.

Perante a questão "É hora de arrumar a sala. Ajudas os amigos ou arrumas só o que desarrumaste?", a maioria das crianças responde que sim, que ajudaria o seu amigo a arrumar e apenas uma criança admite não ajudar.

Em jeito de conclusão, e atendendo ao objetivo "compreender como são percebidas e vividas as regras de comportamento por parte das crianças, numa sala de jardim-de-infância", a análise global destas respostas permite considerar que em geral o grupo conhece as regras da sua sala e sabe a consequência do cumprimento (e.g., "se nos portarmos bem podemos brincar muito") ou não cumprimento das mesmas (e.g., "se eu fizer uma asneira fico de castigo na cadeira sem falar com ninguém). Todas souberam explicar o que acontece quando não se cumpre uma regra, fazendo referência a castigo. Contudo, salientaram que não acontece muitas vezes.

Percebemos por estes inquéritos que, de facto, as crianças sabem que existem regras, conhecem-nas e sabem quais as consequências do seu cumprimento e não cumprimento.

Importa salientar que, conhecendo as crianças no seu dia-a-dia, sabemos que as respostas da maioria não espelhavam a realidade. Sentimos que as crianças deram respostas socialmente desejáveis, que elas saberiam ir melhor ao encontro do que desejaríamos ouvir. Percebem quais os comportamentos desejáveis aos olhos do adulto.

Um outro ponto a destacar é o facto de as crianças distinguirem entre regras da sua casa e as regras da sala. Por exemplo, as crianças sabem, pelo que foram dizendo, que dentro da sala não podem sair da sala sem pedir autorização mas em casa podem circular por todos os compartimentos sem avisar um adulto. Percebem que esta regra existe para facilitar o trabalho do adulto que tem a seu cargo 24 crianças, ao contrário de um adulto na sua casa com o(s) filho(s).

Por fim, as respostas das crianças são coerentes com as respostas dos questionários dos adultos. Ou seja, os adultos fazem alusão de que existem momentos de discussão e partilha de ideias face ao tema das regras e, efetivamente, as crianças conhecem as regras da sala. Também as crianças referem que sabem o que acontecem quando uma regra não é cumprida, porém apenas uma sabe o que acontece quando as regras são cumpridas. De facto, este aspeto comprova que os adultos evidenciam mais vezes os comportamentos não desejáveis do que os desejáveis. E, que, as regras são muitas vezes transmitidas num sentido negativo.

3. Análise reflexiva em torno das intervenções pedagógicas

Sendo um dos nossos objetivos “explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos”, para além das observações e inquéritos, concebemos e realizámos atividades para explorar a temática das regras e dos comportamentos sociais com as crianças. Com estas mesmas atividades também se pretendia explorar e ajudar a resolver pequenos conflitos que surgiam entre as crianças e que, frequentemente, envolviam o não cumprimento de regras. Assim, as iniciativas pedagógicas envolveram a exploração de um dilema intitulado “A Grande Descoberta: Regras”, da história o “Príncipezinho”, de uma receita e de uma estória intitulada “Desculpa”.

A “Grande Descoberta: Regras”, atividade realizada a partir da visualização de uma história, com o grupo de crianças de 5 anos, teve como objetivo “tentar” perceber como é que as crianças reagiriam face à questão do não cumprimento de regras; e saber

qual a regra que as crianças consideram ser a mais importante na sua sala. Esta atividade caracterizou-se por criar uma situação de dilema devido à história que as crianças visualizaram no vídeo. Os dados foram registados pelas crianças a partir de uma ficha de atividades (anexo 8.1 e 8.2) após a visualização do vídeo e diálogo do mesmo tal como mostra a figura 3.



Figura 3. Realização de uma ficha de atividades “A Grande Descoberta”.

Percebemos que as crianças não infringiam a lei mesmo que isso implicasse o mal da sociedade, através das suas respostas a uma questão que envolvia a infração de uma regra para apanhar um ladrão (e.g., “Não pisava as flores porque estava lá um sinal. Temos de cumprir todas as regras sempre.”; “Não porque tem um sinal proibido e deixava o ladrão fugir”; “Não porque tem a regra de não passar”). Deparadas com o dilema as crianças preferiam não infringir uma regra do que “apanhar” o ladrão. Em termos de desenvolvimento, as respostas das crianças espelham o quanto elas se preocupam com o cumprimento da regra, situação que se coaduna com as características de desenvolvimento sociomoral em crianças em idade pré-escolar descritas por Piaget e Kohlberg. Piaget refere que as crianças classificam ações como boas ou más segundo consequências que possam resultar dela. Por esse motivo, e como vimos acima, as crianças sabem que existe uma punição ao não cumprirem uma regra e, portanto, consideram a ação como “má”. Também como refere Kohlberg, as crianças encontram-se num nível pré-convencional, ou seja, obedecem às regras e à autoridade como forma de evitar uma punição ou até mesmo receber uma recompensa.

Também, percebemos que todas sabem destacar na sua sala uma ou mais regras

que consideram ser fulcrais (e.g., “Não bater nos meus amigos” “Não sair da sala sem pedir autorização”, “Não portar mal se não fico de castigo, então tenho de cumprir as regras todas”, “Arrumar os brinquedos”. Algumas destas regras destacadas pelas crianças vêm provar, mais uma vez, que as mesmas são discutidas e interiorizadas no sentido negativo. É frequente o uso da expressão “não” para enumerar alguma regra.

Relativamente à regra mais enumerada, “Não sair da sala sem autorização de um adulto”, esta prende-se com a questão de existir uma cultura institucional que oferece às crianças um espaço de autonomia limitado, muito condicionado ao facto dessa autonomia da criança se ter de verificar sob o olhar do adulto (por exemplo, na sala a criança pode escolher a sua brincadeira mas se quiser ir à casa de banho tem de pedir ao adulto). No fundo, percebe-se uma falta de confiança na criança e uma necessidade de controlo por parte do adulto da ação da criança. Se existisse verdadeira confiança na criança, o sair da sala passaria a ser visto como uma tarefa de responsabilização individual (e.g., a criança sabe que pode sair da sala com um objetivo em mente sem questionar o adulto).

As crianças que participaram nesta atividade estavam atentas e entusiasmadas, revelando sinais de elevada implicação. Ou seja, consideramos que se sentiram desafiadas e estimuladas ao participarem na discussão de ideias sobre o que são regras, leis, o que devemos cumprir e quais as regras da sala.

A exploração do “Príncipezinho” foi um sucesso pois as crianças envolveram-se e apreciaram muito esta sessão, como é possível verificar nas figuras 4, 5 e 6). Através do registo das frases das crianças sobre o que consideravam ser a ideia mais importante que tinham aprendido, percebi que entenderam a importância do saber respeitar o outro e de regras de convivência. A parte da história que mais os “marcou” foi o diálogo entre o príncipezinho e a raposa no qual se explora o início de amizade com alguém. Ou seja, para sermos amigos de alguém é importante criar laços e respeitar o outro.



Figura 4, 5 e 6. Exploração do “Príncipezinho”.

As crianças compreenderam o significado de criar laços e como acontecia (e.g., “cativar significa criar laços e criar laços significa eu fazer amigos”, “se eu quero ter um amigo tenho que cativar primeiro”, “eu gosto de criar laços”, “gosto do príncipezinho porque ele cativou a raposa e criaram laços”). A importância de cuidar, respeitar e ser amigo foi realçada. De acordo com Kohlberg, o modo de pensar moralmente modifica-se

“durante a segunda infância, de uma crença de que o certo e o errado são baseados em uma autoridade externa poderosa (moralidade heterónoma) para uma moralidade instrumental baseada no apoio mútuo (...) (a regra segundo a qual se deve tratar os outros como se quer ser tratado)” (citado por Prates, 2013, p. 8).

Quanto à atividade de confecção de biscoitos (figura 7) seguindo as regras ditadas por uma receita as crianças perceberam bem a relação entre o cumprimento das regras de uma receita e a qualidade do produto obtido. Entrevieram dizendo o que acontecia se não existisse uma receita para cozinhar (e.g., “se não tivéssemos uma receita o bolo não ficava bom”, “os cozinheiros faziam a comida toda mal”, “cada pessoa metia qualquer alimento e era uma confusão”). Neste sentido, é de salientar que conviver com limites e regras adequados à idade permite que a criança entenda o funcionamento do mundo onde se insere.



Figura 7. Confeção de biscoitos.

A atividade da receita foi provavelmente aquela em que houve muitos momentos intensos e com altos níveis de implicação por parte das crianças, tal como mostram as figuras 8, 9 e 10. A atividade foi realizada fora da sala e só por esse motivo da mudança de espaço as crianças ter-se-ão sentido mais estimuladas para o que iriam fazer. Durante a atividade o grupo esteve muito envolvido dizendo que tínhamos que acompanhar a receita para não cometer nenhum erro. Pensamos que terão percebido que a ideia de regras pode ser aplicada em diferentes contextos e ocasiões.



Figura 8, 9 e 10. Confeção de biscoitos.

Por fim, e relativamente à estória intitulada “Desculpa” esta foi imaginada e escrita por nós e teve como objetivo trabalhar com as crianças a ideia de que as regras também são importantes para não deixarmos os outros tristes. A estória foi inspirada em algumas situações observadas no grupo, procurando que se revissem na personagem e ficassem a pensar sobre o assunto. As crianças reagiram muito bem à estória e entenderam a sua mensagem. Tal como refere Brazelton (2003), “a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos dos outros tem as suas raízes na primeira infância” (p. 36).

Foi engraçado perceber que o grupo estava muito focado no que ia contando e em alguns olhares parecia ver-se o quanto eles se reviam na personagem, tal como se pode ver nas figuras 11 e 12.



Figura 11 e 12. Exploração da estória “Desculpa”.

Esta atividade foi um dos momentos “altos” das intervenções pedagógicas, provavelmente pelo facto de a estória ser totalmente desconhecida pelas crianças e por tratar um tema emocionalmente muito significativo, pertinente e familiar às crianças.

Com estas quatro sessões realizadas, percebemos que as crianças identificam bem o que são regras e entendem perfeitamente que o seu cumprimento é importante nas relações entre todos. Também compreendem quais os comportamentos não desejáveis e que consequências existem. Percebemos também que a exploração de temáticas que envolvem dimensões emocionais significativas, ganha junto das crianças um sentido mais intenso e profundo.

Consideramos que os conflitos interpessoais que existiam entre as crianças exigiriam um trabalho em torno da questão da resolução de conflitos mais continuado e atento às situações positivas entre as crianças (quando chegam a acordos entre si, quando evidenciam respeito e empatia, etc.).

Conclusões e considerações finais

Tal como pudemos referir na primeira parte, no quadro teórico, a criança é um ser em constante construção, encontrando todos os dias desafios em situações diversas, limites e regras. O seu desenvolvimento social e moral relaciona-se com a compreensão que a criança tem do mundo que a rodeia e, gradualmente, a criança compreende que as regras e valores são essenciais na vida em sociedade.

Brazelton e Sparrow (2003), referem que “as crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles” (p. 13) e a partir dessa compreensão de limites a criança desenvolve a capacidade de perceber a perspetiva do outro bem como de ver que as regras têm em consideração as suas necessidades e a dos outros.

Nesta linha orientadora, com o nosso estudo pretendíamos compreender de que forma as regras são experienciadas e trabalhadas num contexto de jardim-de-infância. Para tal, concebemos e desenvolvemos um estudo empírico assente em objetivos e questões que considerámos pertinentes e as quais serão refletidas abaixo.

Neste capítulo, antes de tecermos algumas considerações finais suscitadas pelo trabalho desenvolvido, iremos apresentar de forma sintética as conclusões do nosso estudo considerando os objetivos definidos.

Atendendo ao objetivo, *compreender como são percebidas e vividas as regras de comportamento por parte das crianças, numa sala de jardim-de-infância*, percebemos que, ainda que não exista um quadro que explicita as regras da sala, as crianças conhecem as regras, nomeiam-nas e sabem o que acontece quando ocorre o cumprimento ou não cumprimento de determinada regra. Percebemos, também, que as crianças conhecem as regras mas indicam-nas pela negativa, o que significará que as crianças ouvem e assimilam as regras dessa forma. Estes dados revelarão que os adultos dão mais atenção aos comportamentos não desejáveis, esquecendo-se de valorizar as crianças quando têm comportamentos positivos. Isto pressupõe que os comportamentos positivos são muitas vezes ignorados. “Esta atenção focalizada nos comportamentos inadequados vai reforçá-los e aumentar a sua frequência, especialmente nas crianças que lutam desesperadamente pela atenção do adulto” (*ibidem*, p.228). Valorizar os comportamentos desejáveis faz com que se diminuam os não desejáveis e com que a criança desenvolva uma autoestima positiva fruto dos elogios dos adultos.

Ainda em relação à perceção das regras por parte das crianças percebemos que a maioria das crianças entrevistadas não sabe dizer o que acontece quando as regras são cumpridas, sendo poucas as que referem que recebem um elogio e/ou que podem brincar

mais tempo. Mas todas as crianças sabem que existem consequências para o incumprimento. Dizem que existem castigos como o facto de o adulto ralhar e/ou colocar a criança sentada numa cadeira sem poder fazer nenhuma atividade.

Acerca desta estratégia disciplinar, Vale refere que “estas estratégias seguem a filosofia mais alargada do ignorar, no qual as crianças são retiradas por breves períodos de tempo das fontes de atenção positivas com o propósito de acalmar, “arrefecer”, o chamado *Time-Out*” (2011, p.229). Esta estratégia parece-nos dispersada pois não carece de um modelo de resposta adequada ao comportamento que é desejável ser mudado. Assim, “o *Time-Out* apenas pode ser considerada uma solução de curto prazo para parar o comportamento mais disruptivo, pois não oferece às crianças a oportunidade de aprenderem um comportamento pró-social” (*ibidem*).

Curioso verificar que uma das regras mais mencionadas remete para o “não sair da sala sem pedir autorização a um adulto”, regra esta que percebemos muito determinada por um contexto em que o espaço de autonomia concedido à criança se circunscreve ao que se passa dentro da sala, sob o olhar do adulto. Noutros contextos, em que a criança pode circular livremente pela instituição tal regra seria considerada “sem sentido”.

Relativamente à feitura das regras, percebemos que as crianças participam, através de reuniões na manta, na decisão e discussão das mesmas, quando faz sentido falar sobre as regras ou quando se considera necessário, por exemplo, na entrada de crianças novas para sala e/ou quando alguma criança não obedece a determinada regra. Observámos momentos em que o tema das regras foi conversado nos momentos das reuniões na manta, com a participação das crianças. Esta atuação promoverá o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade nas crianças.

Nesta linha de pensamento, a discussão de regras permite “que o professor saliente que a autoridade moral da classe vem não do professor, mas das próprias crianças” (DeVries & Zan, 1998, p. 148) e ainda que ao colaborarem na definição das regras as crianças irão conhecer um sentimento de pertença ao grupo e mais facilmente se empenharão no seu cumprimento (Webster-Stratton, 1999). As crianças tornam-se agentes ativos na sua elaboração e também na sua implementação. Conforme referido por Vale, “se a criança não tiver participado na sua discussão e elaboração [das regras], elas poderão não ter qualquer significado para ela, podendo ocasionar a manifestação de comportamentos disruptivos” (2009, p. 137). Além disso, “o estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia” (DeVries & Zan, 1998, p. 138), promovendo a autodisciplina, a cooperação e o autocontrolo

(Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society, 2004).

Refletindo sobre outro objetivo, *perceber qual o papel do adulto na definição de regras e promoção de comportamentos socialmente adequados*, concluímos que os adultos promovem a definição de regras de forma democrática, contribuindo para um ambiente tranquilo. Os adultos da sala não veem necessidade de afixação de regras na sala e por esse motivo fazem questão de falar sobre as mesmas em reuniões de grupo com as crianças. Segundo os adultos da sala, as regras são transmitidas através do diálogo nas conversas, em atividades lúdicas e na rotina do jardim-de-infância.

Percebemos que os adultos valorizam e promovem o respeito pelo espaço do outro, tendo consciência que eles são modelos de comportamentos para as crianças. A melhor forma de educar comportamentos sociais positivos envolve a observação dos comportamentos dos adultos: não é credível que os adultos exijam aquilo que eles próprios não fazem. Será nessa linha de pensamento que Montês, Gaspar & Piscalho (2010) dizem que, de modo a “que a criança se possa desenvolver a nível pessoal e social, o educador deve estabelecer uma relação de reciprocidade com a criança, respeitando-a e valorizando-a, contribuindo desta forma para o seu bem-estar e para a sua autoestima” (p.44).

Por último, relativamente ao objetivo *explorar possíveis formas de trabalhar com as crianças a temática das regras e promover comportamentos sociais positivos*, verificámos que as crianças compreendem o que são regras e percebem o porquê de elas existirem. Também sabem que nas relações interpessoais, quando não cumprem uma regra isso poderá significar magoar alguém. A partir das quatro iniciativas pedagógicas percebemos e aprendemos alguns aspetos que aqui destacamos.

A primeira iniciativa, “A Grande Descoberta: Regras” levou-nos a perceber melhor o que Piaget e Kohlberg descrevem relativamente ao desenvolvimento social e moral da criança. Crianças pequenas entendem, sobretudo, que as regras são comportamentos a cumprir como forma de evitar uma punição.

A segunda iniciativa, “O Príncipezinho”, fez-nos entender que o desenvolvimento social das crianças envolve aprender que respeitando o outro conseguimos criar laços e que para isso é essencial conhecer regras, limites e comportamentos desejáveis.

A terceira iniciativa, “A Receita”, revelou-nos que as crianças conhecem regras de natureza diversa o que para nós foi surpreendente. Não só conhecem regras da sala, como também da sociedade em geral e de uma simples receita.

Por último, a quarta iniciativa, “Desculpa”, permitiu trabalhar a ideia que muitas

vezes o não cumprimento de uma regra pode magoar outra pessoa e que por vezes erramos. Errar e ficar frustrado faz parte do desenvolvimento e é importante passar por isso. No entanto, é fundamental que existam adultos atentos, com sabedoria e sensibilidade, capazes de a orientar para os comportamentos desejáveis.

Neste estudo, embora os resultados sejam meramente restritos a um contexto específico, podem ser uma referência para estudos futuros sobre a temática e no desenvolvimento de estratégias que promovam a eficácia dos processos educativos em contexto pré-escolar. Verificámos que as crianças facilmente se apropriam de regras quando existem ao seu redor adultos atentos e com capacidade de tornar o contexto democrático e participativo. E, em geral, os resultados deste estudo evidenciam isso.

Apesar de este trabalho poder contribuir para o processo de construção e conhecimento das regras em contexto pré-escolar, devem ser destacadas certas limitações do trabalho.

Assim, este estudo centrou-se na nossa análise interpretativa do discurso das crianças e dos profissionais de educação da sala do jardim-de-infância, considerando a literatura consultada e as percepções colhidas ao longo do estágio. Assim, refere-se a apenas um contexto não sendo desse modo representativo do que se passará em muitas outras salas de jardim-de-infância. Uma outra limitação relaciona-se com o facto da variável escola-família não ter sido explorada. Ou seja, seria interessante compreender como as questões de trabalho em torno de regras são pensadas pela família e estabelecer alguma ligação entre os comportamentos das crianças dentro e fora do jardim-de-infância. Finalmente, pensamos que teria sido interessante poder acompanhar durante mais tempo uma ou outra criança com vista a melhor perceber o seu processo de construção e apropriação de regras.

De um modo global, o estágio curricular proporcionou um conhecimento transversal sobre educação e, mais especificamente, a concretização e realização deste estudo permitiram aprofundar o conhecimento sobre as regras e os comportamentos em pré-escolar; e de que formas as crianças constroem conhecimentos em torno deles.

Ao longo do estágio, percebemos que no contexto educativo é mais importante estar atento ao evoluir das crianças enquanto cidadãos sensíveis, capazes e autónomos. Percebemos a importância de valorizar os momentos do brincar, como momentos ricos e possuidores de muita informação acerca da personalidade da criança e do que ela vê e pensa sobre tudo o que a rodeia. Neste processo, as regras são uma constante reconstrução

pois as características das crianças e dos grupos vão variando, sendo importante o valor positivo que pode estar subjacente a uma regra.

Em suma, as regras e valores positivos subjacentes são o pilar de toda a ação educativa. As crianças em idade pré-escolar estão em pleno desenvolvimento e desse modo a perceber o mundo que as rodeia, tal como a aprenderem a gerir o seu autocontrolo e com os outros. O facto de conviverem com regras que sejam significativas e construtivas faz com que se sintam seguras em relação aos comportamentos desejáveis e não desejáveis, bem como respeitadoras do convívio com outras crianças e adultos.

Referências Bibliográficas

A

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Almeida, J. & Pinto, J. (2005). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.) (2004). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.

B

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (Col. Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Bracinhos, I. (2014). Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2007). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. (9.^a edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. (1995). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T.B (2003). *A Criança e a Disciplina*. Lisboa. Editorial Presença.
- Brites, N., L. (2006). *Percepções de Justiça, Cidadania e competência Moral na Escola*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://pt.scribd.com/>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

C

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.

D

Delboni, T. (2009). – *Birras e amuos: Manual de “sobrevivência”. O Guia para Pais e Educadores*, 18, Ano II, 8-9.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio-Moral na Escola*. Porto Alegre: Artmed.

E

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Col. Infância). Porto: Porto Editora.

F

Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

G

Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

K

Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In: J. Formosinho. *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

L

La Taille, Yves (2006). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.

Larroy, C. & Puente, M. (1996). *A Criança Desobediente: Estratégias de intervenção*. Porto: Campos das Letras. Editores, S.A.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa.*

Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Liublinskaia, A. A. (1979). *O Desenvolvimento Psíquico da Criança.* Lisboa: Estampa.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Lourenço, O.M. (2006). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: teoria, dados e implicações.* Coimbra, Almedina.

M

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção.* Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, A. (1998). Investigação-acção: Uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 14-17.

Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância.* *Interacções*, 15, 41-54. Disponível em revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/425/379.

O

Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar.* Coimbra. Livraria Almedina.

P

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança.* Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Piaget, J.; Inhelder, B. (1980). *A psicologia da criança.* 6. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner.* Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (1995). *Educar em Creche – o primado das relações*, in *Perspetiva Educação* (Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria, Porto), n.º10/11.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto: Porto Editora.

Prates, J. (2013). *Desenvolvimento Social na Segunda Infância.* Universidade Federal

da Bahia. Disponível em <http://prezi.com/aj0i6ztjz16w/desenvolvimento-social-na-segunda-infancia/>.

Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society (2004). *Effective discipline for children. Paediatrics & Child Health* 9(1), 37-41. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2719514/>.

Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ªed.). Lisboa: Edições Gradiva.

S

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento, Fundação Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, Lisboa, Portugal.

Santos, M. A. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Schaffer, H. R. *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996;

Siraj, I., Kingston, D. & Mellhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care – Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision*, London: IOE Press, UCL Institute of Education, University College London. Trentham Books.

Sousa, P. M. L. (2006). *Desenvolvimento Moral na Adolescência*. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0296.pdf>.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

T

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Vale, V. (2003). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1, 2 e 3), 337-357.

Vale, V (2004). *Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional*. Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-

146.pdf.

- Vale, V. (2011). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socio emocional em idade pré-escolar e o programa Anoa Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vinha, T. (2001). O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista. São Paulo: Mercado de Letras. In Montês, A., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010) *O Processo de elaboração e implementação de Regras no Jardim-de-Infância*. Disponível em revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/425/379.
- Vinha, T. P. (2003). *Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa: Problemas a Serem Resolvidos ou Oportunidades de Aprendizagem?* Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação UNICAMP. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295335&fd=y>.

W

- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A voz interpretativa da investigação qualitativa, em educação de infância. In Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weber, L. & col. (2004). Identificação de Estilos Parentais: *O ponto de vista dos pais e dos filhos*. In Psicologia: Reflexão e Crítica, 17(3). Pp 323-332.
- Webster_Stratton, C., & Lindsay, D. (1999). *Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment*. Journal of Clinical Child Psychology, 28, 25-43.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Anexos

Anexo 1: Sub-escala “auto regulação e desenvolvimento social” pertencente à escala Assessing quality in early childhood education and care - Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision (Siraj, Kingston & Melhuish, 2015)

Assessing Quality in Early Childhood Education and Care – Sustained shared thinking and emotional well being (SSTEWS) Scale for 2.5-year-olds provision

Iram, Siraj, Denise Kingston & Edward Melhuish

IOE Press, UCL Institute of Education, University College London, Trentham Books, 2015

Tradução e adaptação de Gabriela Portugal

Atribuição de pontuação:

Nível 1: deve ser pontuado se algum dos indicadores deste nível for respondido com SIM.

Nível 2: todos os indicadores 1 são assinalados com NÃO e pelo menos metade dos indicadores de nível 3, mas não todos, são respondidos com SIM.

Nível 3: todos os indicadores de nível 1 são respondidos com NÃO e todos os indicadores de nível 3 são respondidos com SIM.

Nível 4: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM e pelo menos metade dos indicadores de nível 5, mas não todos, têm SIM.

Nível 5: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM; todos os indicadores de nível 5 têm SIM.

Nível 6: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM; todos os indicadores de nível 5 têm SIM e pelo menos metade dos indicadores de nível 7, mas não todos, têm SIM.

Nível 7: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM; todos os indicadores de nível 5 têm SIM e todos os indicadores de nível 7 têm SIM.

Subescala 1. Construindo um sentido de autoconfiança, segurança e independência

Item de avaliação 1: “Auto regulação e desenvolvimento social”

Nível inadequado 1	2	Nível mínimo 3	4	Nível Bom 5	6	Nível excelente 7
1.1 Os profissionais (educador e auxiliares) não parecem concordar em relação aos limites/regras/expetativas ou utilizá-los de forma consistente.*		3.1 As expetativas e limites são explicitados e partilhados por todos os profissionais.*		5.1 Os profissionais explicam cuidadosamente às crianças o que devem fazer e antecipam possíveis dificuldades. *		7.1 Os profissionais felicitam as crianças quando cumprem as regras – e.g. “Eu vi-te a ajudar a arrumar o trator” ou encorajam as crianças a falar sobre a forma como seguiram as regras.*
1.2 Algumas crianças não recebem atenção, ainda que, claramente, pareçam estar confusas ou perturbadas.		3.2 Os adultos são respeitadores e assumem posturas profissionais na relação com as crianças, pais, cuidadores e entre si.*		5.2 Os profissionais manifestam empatia e compreensão quando as crianças não seguem as regras ou quando se descontrolam.*		7.2 Existem acordos entre os profissionais sobre como devem proceder quando surgem conflitos. Estes processos incluem envolver as crianças na resolução dos problemas e na procura de soluções de forma conjunta.*
				5.3 Os profissionais mostram conhecer as crianças e as suas necessidades, oferecendo apoio adicional e permitindo alguma flexibilidade.*		
				5.4 Os profissionais redirecionam o comportamento inadequado dando indicações sobre o que as crianças devem fazer mais do que o que elas não devem fazer.		

Exemplos e/ou informação suplementar

1.1 Parece que não há nada escrito ou acordado em relação aos comportamentos. Exemplos: os adultos respondem de forma diferente às crianças, dando-lhe diferentes mensagens sobre nível de ruído, correr, partilhar, etc.; o número de crianças permitido em diferentes áreas ou o tempo permitido para utilizar determinados recursos não são explícitos.

3.1 Todos os adultos transmitem às crianças as mesmas mensagens. Algumas regras poderão estar evidenciadas na sala, por exemplo, apenas duas cadeiras disponíveis em determinado local; imagens de duas crianças para mostrar que apenas poderão permanecer naquele local apenas duas crianças em simultâneo; fotografias de crianças com aventais/bibes na zona de pintura; botas impermeáveis colocadas junto à porta de saída para o exterior, etc.

3.2 Os adultos são educados, respeitadores, bons ouvintes. Conversam sobre assuntos de trabalho, sendo residuais as conversas pessoais, a menos que estas se relacionem com o apoio às crianças.

5.1 Os adultos explicam às crianças regras simples e comunicarem expectativas, sempre de forma positiva (e.g. lembrando que é importante partilhar o triciclo ou escutar o outro; “eu consigo ouvir-te, por isso não é necessário gritar”). Os adultos poderão ter combinado sinais para apoio à organização, utilizando, por exemplo, uma canção específica para a hora de arrumar; bater palmas ou iniciar um jogo do tipo “O rei manda...” para chamar a atenção. Podem, ainda, evidenciar o seu maior apoio a algumas crianças através de uma maior proximidade, ajuda mais direta, etc.

5.2 Os adultos mostram compreender os sentimentos das crianças, verbalizando-os, quando perturbadas, zangadas, cansadas, felizes, etc. “Percebo que estás zangado”; “sim, vejo que queres isto...”; “percebo que te sentes feliz!”.

5.3 Os adultos apoiam o comportamento adequado, atendendo às necessidades das crianças, modelando o comportamento apropriado, dando instruções individuais, orientações e apoio, dando tempo extra, assegurando que a criança pode retomar a atividade que está a realizar mais tarde, pedindo às crianças para conversarem com calma, brincarem juntas, partilharem, etc.

7.1 Isto deve acontecer de forma individual ou em pequenos grupos.

7.2 Os adultos devem compreender e assegurar o desenvolvimento de um processo de resolução de conflitos – assumindo que os conflitos entre as crianças são potenciais e importantes situações de aprendizagem. Se não é possível observar uma situação de conflito, poderá perguntar-se: o que é que costuma fazer quando as crianças entram em conflito? Todos os profissionais fazem o mesmo? Existe algum procedimento estabelecido?

Exemplo de processo de resolução de conflitos:

- 1- Abordagem calma, impedindo que as crianças se magoem;
- 2- Comunicação da compreensão dos sentimentos das crianças;
- 3- Recolher informação sobre o sucedido;
- 4- Identificar/sintetizar o problema;
- 5- Pedir soluções e escolher uma;
- 6- Agir de acordo com o decidido.

Anexo 2: Inquérito aos adultos

2.1. Questionário à educadora e auxiliares de ação educativa

Relatório Final de Estágio Inquérito à Educadora e Auxiliares Cooperantes de Estágio

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, encontro-me a elaborar um Relatório de Estágio, cujo tema é *Construção de Regras e Desenvolvimento Social da Criança*. Neste contexto, solicito a sua colaboração na resposta às seguintes questões:

Nome: _____

1. Quais são para si as regras da sala?
2. Qual a sua importância?
3. Como foram implementadas as regras?
4. Tem por hábito fazer referência às regras no dia-a-dia? Se sim, quais as mais referenciadas?
5. O que acha que as crianças pensam das regras?
6. As crianças são envolvidas no estabelecimento de regras e na resolução de conflitos?
7. Como age com o cumprimento de uma regra? E com o não cumprimento de uma regra?
8. Na sua opinião, o que são comportamentos expectáveis ou adequados em crianças dos 3 aos 6 anos de idade?
9. Como são trabalhados na sala os comportamentos sociais?

Grata pela sua colaboração,
Inês Ruivo

Resposta da Educadora Maria Celeste Oliveira Sarabando

1. Não tenho por hábito criar um placar ou cartaz de regras. O facto de ter um grupo heterogéneo permite que elas acabem por ser transmitidas de forma espontânea através de atitudes, conversando uns com os outros. No início utilizo jogos, imagens para sensibilizar o tema, o certo e o errado, deixo que façam comentários, conversam entre eles e depois estabelecemos como regra da sala. Claro que é importante que o adulto seja intermediário, mediador.
2. O facto de terem participado na discussão das regras elas acabam por ser interiorizadas de uma forma mais consciente. Há sempre alguém que quebra uma regra mas também há sempre alguém que alerta para o comportamento errado ou desadequado.
3. Praticamente utilizou-se um conjunto de imagens com diferentes atitudes e optou-se pela mais correta: “Não lutar”; “Não correr na sala”. São duas regras que impus mas para as quais expliquei a razão. Para o correr dou a alternativa que se estiver bom tempo vamos correr para o exterior.
4. Faço referência sempre que preciso. “Falar baixo” é das que mais utilizo no dia-a-dia.
5. Sinto que elas se sentem mais seguras por saberem que essas regras ajudam a que haja equilíbrio nas suas atitudes, os ajudam ao nível do autocontrolo, lhes dá mais segurança.
6. Tento sempre que o diálogo, o contacto com determinado incidente seja avaliado pelas próprias crianças e por vezes envolvo o grupo.
7. Tento sempre dar um elogio, um reforço positivo, mostrar às vezes só por expressões corporais que gostei, fiquei contente. Com o não cumprimento sinto que sou por vezes permissiva, o que nem sempre me deixa confortável. Opto muitas vezes pelo diálogo, ser tolerante, dar-lhes oportunidades. Quando peço para um grupo falar baixo e eles continuam por vezes termino eu com a brincadeira. Por vezes mando sentar, pedir desculpa, etc.
8. Em crianças dos 3 anos é expectável que oiça uma pequena estória, que aos poucos vá partilhando os seus brinquedos, que faça ainda birras, que ouça o adulto. Depende muito das crianças. Nesta idade o contacto com a criança mais velha revela-se como referência na compreensão das regras, comportamentos, atitudes. Entre os 4 e 5 anos existe alguma aproximação ao nível de comportamentos. Mais uma vez depende das crianças, dos seus ritmos e do seu temperamento. Tornam-se competitivos por vezes. Conseguem tempos mais longos de observação, participação. São por vezes mais conflituosos mas também mais conscientes das suas ações e do efeito que têm sobre os outros.
9. Tento respeitar a individualidade de cada criança mesmo quando quero obter um mesmo objetivo. Por vezes isto é difícil perante o olhar dos outros mas se as crianças conseguirem compreender que o que estou a fazer é para o bem comum, para o bem-estar do grupo, estou a ganhar uma “batalha”. Porque eles sentem que estou ali, estou atenta e a contribuir para que as atividades decorram com normalidade. Não posso no entanto deixar que a criança que está a perturbar, a gritar, a fazer uma birra saia desta situação sem ter tomado qualquer atitude. Por vezes faço-o quando estamos em grupo, convido-a a sair da sala mostrando o quanto ele está a perturbar. Mas este trabalho também pode ser produtivo quando a criança está sozinha junto do adulto e se alerta para

essas situações ou se estabelecem negociações. Aqui entra a empatia, o diálogo espontâneo. Gosto que sejam eles a resolver os seus conflitos, a colocarem-se no lugar do outro, a respeitarem as regras nas conversas na manta falando um de cada vez, promover o trabalho em equipa, participarem em conjunto na arrumação da sala.

1. As regras essenciais de uma sala são o respeito pelos colegas e adultos.
2. É uma forma das crianças se sentir mais seguras e tomar consciência de que há limites estabelecidos, sentindo-se assim mais tranquilas.
3. A implementação das regras foi dada com muito diálogo entre elas e os adultos, alguns exemplos com os próprios colegas, sempre assente no respeito pela criança e a sua opinião.
4. Sim. Quando necessário é feita essa referência, sendo que as mais referenciadas são o respeito pelo colega, e tentar quando há conflito elas consigam sozinhas resolvê-los, só em última instância o adulto interfere.
5. Eu acho que elas se sentem muito confortáveis desde que não sejam muito rígidas até gostam pois sentem-se mais orientadas e seguras.
6. Sim considero muito necessário o envolvimento delas na resolução dos conflitos.
7. Louvo o cumprimento das regras por parte das crianças. Com o incumprimento sou afirmativa no sentido da regra ser cumprida não deixando de explicar o porquê dessa regra ter que ser cumprida.
8. Os comportamentos são subjetivos, varia de criança para criança, o fator idade conta muito, o que é normal de 3 anos numa de 6 já não é aceitável, mas desde que todas saibam os limites a diferença não é notória. Eu costumo adotar o diálogo, muito carinho e a palavra no momento certo, chegamos à conclusão que afinal a diferença não é tanta assim.
9. Sempre na base do respeito mútuo e quer com os colegas quer com os adultos tentamos sempre ser as mais justas possíveis nas atitudes que tomamos para que elas as sigam como exemplo, fazemos algumas conversas em grupo para que cada uma exprima os seus sentimentos e opiniões.

1. As regras da sala são acima de tudo o respeito entre todos e o saber esperar e falar na sua vez.
2. A importância de existirem regras prende-se com o facto de existir mais organização dentro de uma sala e as crianças sabem quais os seus limites.
3. As regras foram implementadas através do diálogo entre adultos e crianças sentados na manta a falar sobre o tema chegando à conclusão de algumas regras.
4. Sim, claro. O falar um de cada vez está sempre na rotina, o não correr dentro da sala e claro o respeito mútuo.
5. Eu penso que as crianças já estão habituadas às regras que fazem parte do dia-a-dia, até porque foram decididas com elas.
6. Sim, existem bastantes conversas de grupo entre nós e as crianças. E todos os conflitos que surgem são resolvidos todos juntos nessas conversas na manta.
7. Com o não cumprimento de uma regra relembra-se que existem regras na sala e que estão a falhar, se for caso contrário valoriza-se o momento.
8. Os comportamentos variam conforme a idade, mas também conforme a personalidade de cada um. O saber ouvir é importante, quando é o momento certo. E depois tudo depende da maneira como lidamos com as crianças, uma palavra amiga, um carinho, um gesto amigo e conseguimos com que as crianças estejam bem.
9. Os comportamentos sociais são trabalhados na sala através de conversas de grupo, jogos dinamizados e até através da própria rotina.

Anexo 3: Inquérito às crianças

3.1. Entrevista às crianças

Relatório Final de Estágio Entrevista às crianças

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, encontro-me a elaborar um Relatório de Estágio, cujo tema é *Construção de Regras e Desenvolvimento Social da Criança*. Neste contexto, solicito algumas crianças para a seguinte entrevista.

Nome: _____

Idade: _____

1. Na tua sala existem regras?

2. Quais?

3. O que acontece se uma criança não cumprir uma regra? E se cumprir?

4. Existem castigos? Como são?

5. Um amigo está triste e/ou chora. O que fazes?

6. Vês um amigo com dificuldade numa atividade. Vais ajudar?

7. É hora de arrumar a sala. Ajudas os amigos ou arrumas só o que desarrumaste?

3.2. Resposta da entrevista

Resposta da criança André, 5 anos

1. Sim.
2. Não sair da sala sem pedir e não bater nos colegas.
3. Vai para o castigo. Se cumprir não vai para o castigo.
4. Sim, sair da sala e sentar nas mesas.
5. Pergunto “Porque estás a chorar?” e vou avisar a Celeste.
6. Sim, vou.
7. Ajudo a arrumar.

Resposta da criança André, 5 anos

1. Sim.
2. Não correr; não gritar alto; não riscar os trabalhos dos colegas; não fazer birras.
3. Ficam de castigo, se cumprir não vão de castigo.
4. Sim. Sair da sala porque estão a incomodar a Celeste e os meninos que estão a ouvir a história que a Celeste está a contar.
5. Brinco com ele/a.
6. Ajudo.
7. Não brinco com eles, só ajudo a arrumar.

Resposta da criança Camila, 5 anos

1. Sim.
2. Não correr; não dar pontapés; não bater; não empurrar; não puxar o cabelo.
3. Castigo. Se cumprir posso brincar sempre.
4. Ficar sentado na cadeira.
5. Dou-lhe maminhos.
6. Ajudo o meu amigo.
7. Ajudo os amigos.

Resposta da criança Daniel, 4 anos

1. Sim.
2. Não sair da sala sem pedir; pedir para beber água.
3. Vão de castigo. Não vão de castigo.
4. Sim. Fica na sala de castigo e os outros vão para o almoço. Se um menino fica lá fora de castigo os outros vão para o almoço.

5. Vou dizer à Celeste porque sou amigo dele.
6. Eu ajudo.
7. Ajudo toda a gente.

Resposta da criança Guilherme, 4 anos

1. Sim, muitas.
2. Não bater; não dar pontapés; não correr; não dar murros; não lutar.
3. Fico de castigo. Se comprimir podemos brincar muito.
4. Sim, ficamos sentados calados.
5. Vou dizer à Celeste.
6. Ajudo.
7. Ajudo os amigos.

Resposta da criança Laura, 4 anos

1. Sim.
2. Não correr; não bater nos meninos; não dar pontapés.
3. Fico de castigo. Se cumprir a Celeste diz “boa menina”.
4. Sentar na cadeira sem fazer nada.
5. Dou-lhe um brinquedo.
6. Ajudo no trabalho.
7. Arrumo o que eu desarrumei e ajudo os meus amigos.

Resposta da criança Manuel, 4 anos

1. Sim.
2. Só podemos correr lá fora; não podemos bater.
3. Ralham com os meninos. Se cumprir podemos brincar.
4. Sim, sentar numa cadeira enquanto os outros brincam.
5. Não faço nada.
6. Não.
7. Arrumo os meus e os dos meus amigos.

Resposta da criança Maria, 5 anos

1. Sim.
2. Não se pode correr; não se pode gritar.
3. Fica de castigo. Se cumprir pode brincar.
4. Sim, não se pode brincar mais nenhuma vez quanto estão de castigo.

5. Também fico triste.
6. Não, porque têm de fazer sozinhos.
7. Ajudo os amigos a arrumar a sala.

Resposta da criança Miguel, 4 anos

1. Sim.
2. Não gritar; não empurrar; não morder; não bater.
3. Ficamos de castigo. Se cumprir não sei o que acontece.
4. Sim, ficar numa cadeira sentado.
5. Vou dizer à Celeste.
6. Vou.
7. Arrumo só o que desarrumei.

Resposta da criança Rita, 5 anos

1. Sim.
2. Não bater nos outros; não dar pontapés; não correr.
3. Fica de castigo. Se cumprir não fica de castigo.
4. Sentar na cadeira quietos.
5. Brinco com ele.
6. Sim, vou ajudar.
7. Ajudo os amigos.

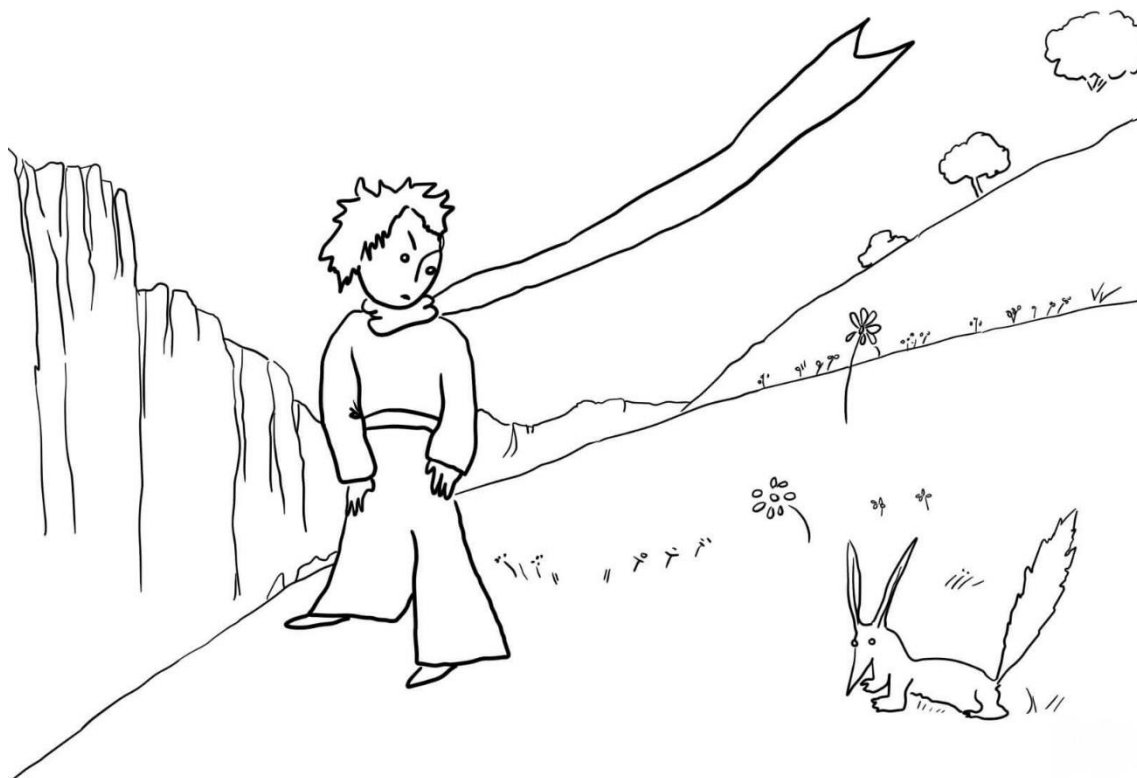
Anexo 4: História “A Grande Descoberta”

<https://www.youtube.com/watch?v=YIUPh0FwF5A>

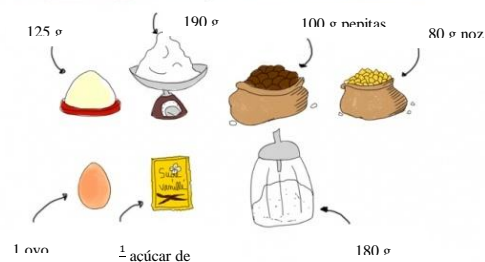


A Grande Descoberta Regras

Anexo 5: Desenho por colorir do “Príncipezinho”



Anexo 6: Receita



Pré-aquecer o forno a 180 graus.



Misturar a manteiga e o açúcar até ficar uma mistura



Acrescentar o ovo e a baunilha.



Acrescentar a farinha, as pepitas



Formar bolas com as mãos ou



Colocar a massa num tabuleiro



Deixar no forno durante 10 a 15

Desculpa

Mafalda é uma menina como todas as outras crianças que tu conheces. Tem 5 anos e anda na escola.



Às vezes fala sem pensar. E chega a gritar.



Não gosta lá muito de arrumar os brinquedos.



Faz birras quando não quer comer.



Nem sempre obedece aos adultos.



E já aconteceu magoar os seus amigos.

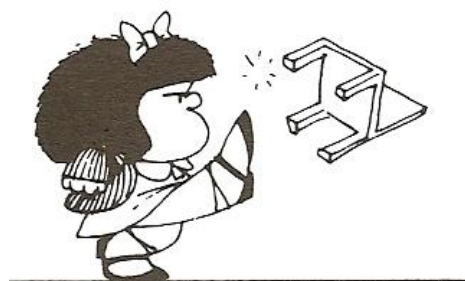


Sempre que um adulto chama a atenção da Mafalda ela sabe logo o que dizer: DESCULPA. Esta palavra parecia sempre ser a solução e Mafalda continuava a ser uma peste!

DESCULPA





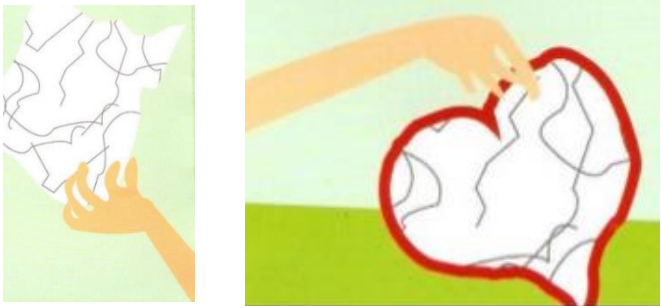
Um dia Mafalda fez, mais uma vez, um grande disparate.



A mãe zangada e pronta para ralhar com Mafalda nem teve tempo de abrir a boca, porque Mafalda aprontou-se logo a dizer, DESCULPA MÃE.

DESCULPA



<p>Mas nesse dia, aquela palavra não resultou.</p>	<p>-</p>
<p>A mãe de Mafalda deu-lhe para a mão uma folha de papel e pediu a Mafalda para a amassar/amachucar.</p>	
<p>Mafalda muito espantada pegou na folha e fez com ela uma bolinha de papel.</p>	
<p>“Agora” disse a mãe, “Abre a bolinha e deixa a folha de papel como estava antes”</p>	<p>-</p>
<p>Mafalda abriu a bolinha e tentou esticar o papel o máximo que conseguiu. Mas, o papel estava com “riscas” e muito amassado.</p>	<p>-</p>
<p>Então, a mãe de Mafalda disse-lhe: Mafalda, o coração das pessoas é como esse papel. Por mais vezes que tu peças desculpas se continuas sempre a não cumprir as regras as pessoas ficam tristes contigo.</p>	

Mafalda ficou a pensar naquela folha de papel e de como o coração da sua mãe estava amassado. Ela não queria deixar mais ninguém triste.



Lembrou-se que o Natal estava para chegar e que lhe devia oferecer uma prenda e já sabia o quê.



Decidiu oferecer uma fotografia sua numa moldura decorada por ela e pediu à sua educadora que escrevesse um recado “Mamã, neste Natal a minha prenda vai ser prometer-te que me vou portar bem, seguindo as regras e não vou amassar mais o coração de ninguém, principalmente o teu.”



Anexo 8: Exploração da história “A Grande Descoberta”

8.1. Ficha de atividades da história “A Grande Descoberta”



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

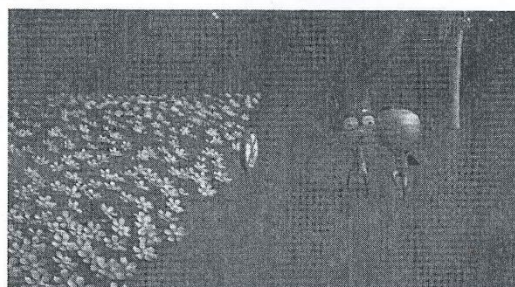
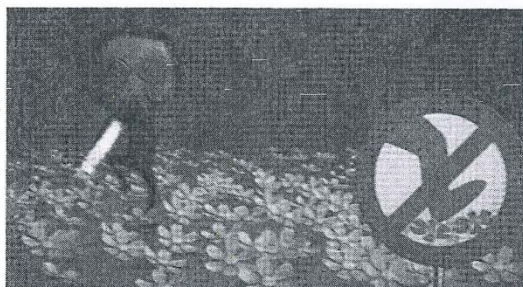
2. Porquê?

3. Desenha uma regra importante para ti:

8.2. Respostas da ficha de atividades história “A Grande Descoberta”



RITA



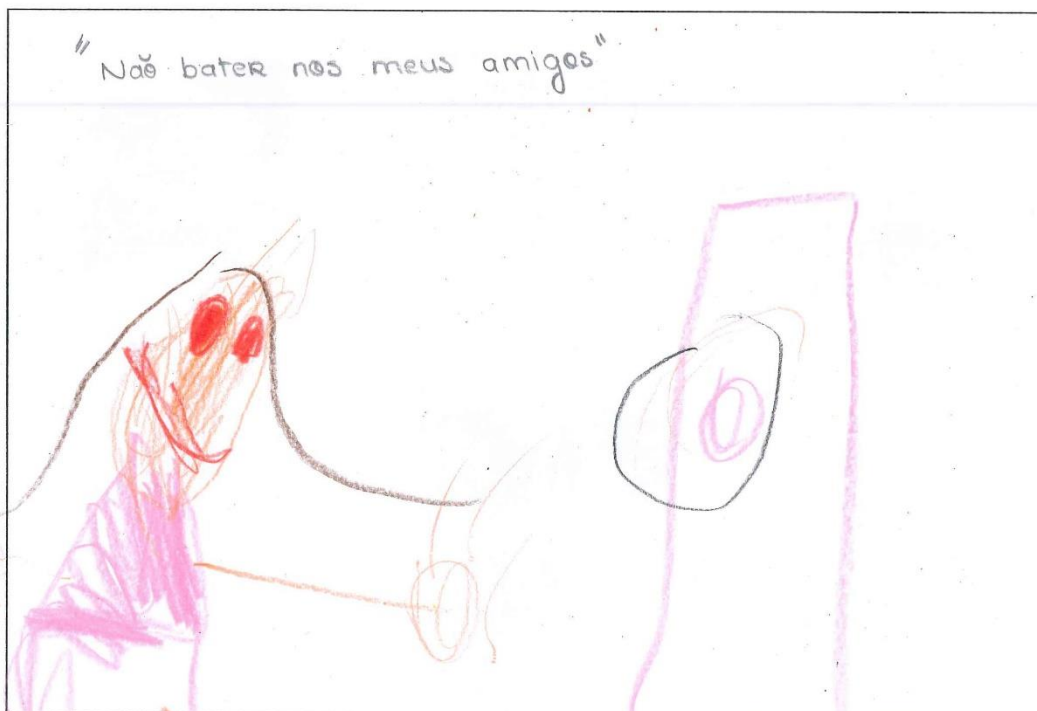
1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

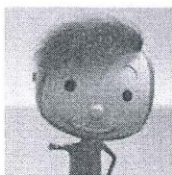
Não.

2. Porquê?

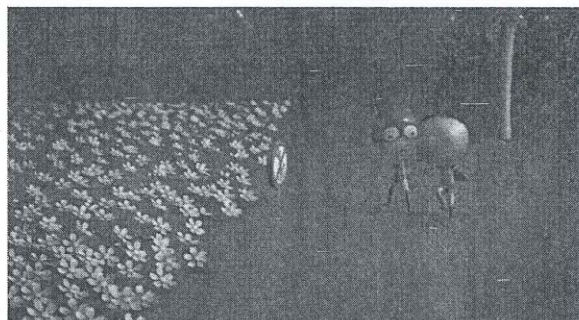
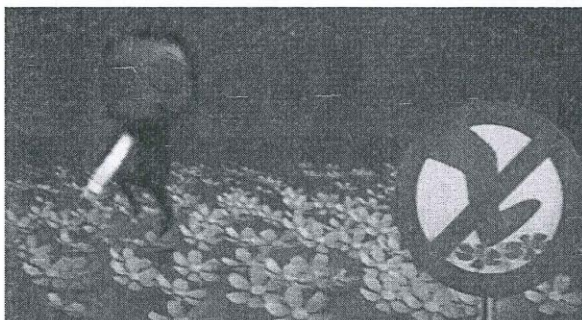
Porque tem um sinal proibido e deixava a padroeira fugir.

3. Desenha uma regra importante para ti:





LEO NO



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

EU FICAVA PARADO E IA POR OUTRO CAMINHO

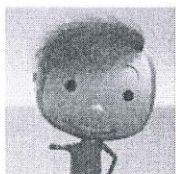
2. Porquê?

PORQUE NÃO DEVERIA CABAR AS FLORES.

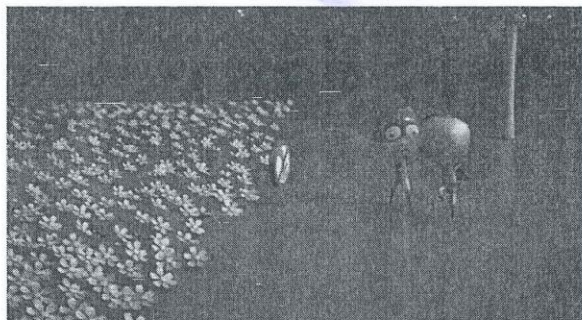
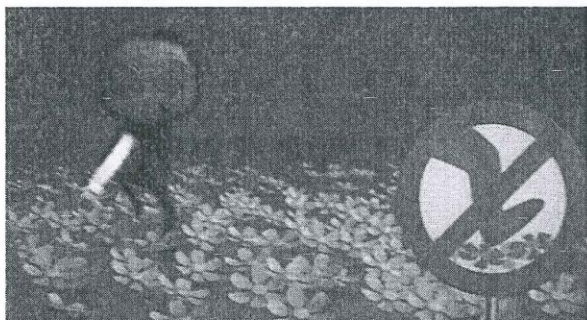
3. Desenha uma regra importante para ti:

"Não posso sair da sala sem pedir a um adulto"





LAURA



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

Não pisava as flores

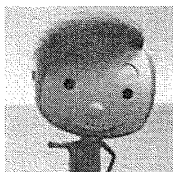
2. Porquê?

Porque estava um sinal para não pisar as flores
Temos de cumprir todas as regras sempre.

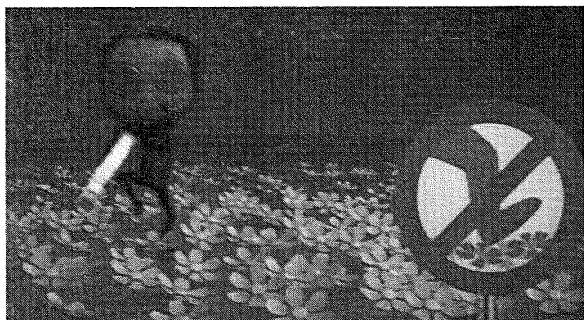
3. Desenha uma regra importante para ti:

"Não pisas as flores no jardim"





ROD RIGGO



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

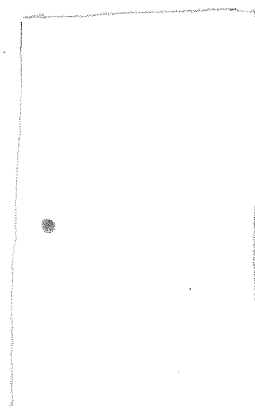
Não Pisava as Flores.

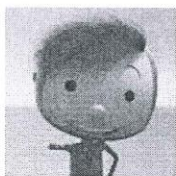
2. Porquê?

Porque tinha um sinal para não Pisar as Flores? Tinha o do Radão noutro dia

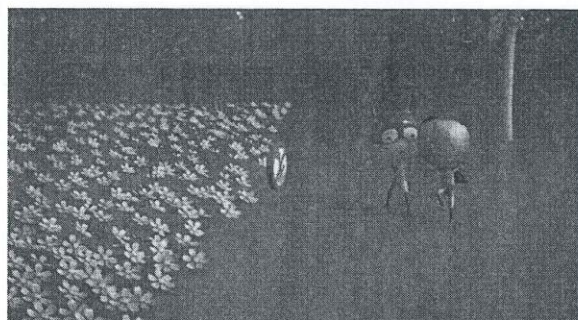
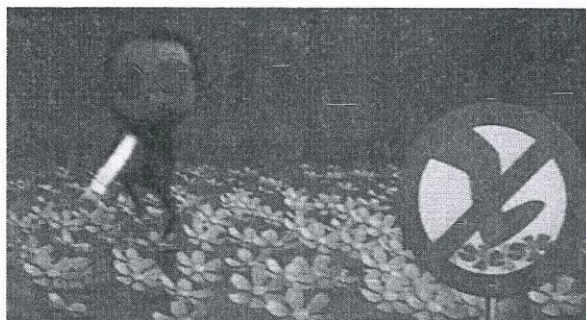
3. Desenha uma regra importante para ti:

" Não sair da sala sem pedir autorização "





ANDRÉ G. ANDRÉ



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

Ficava lá parado

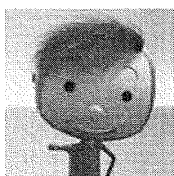
2. Porquê?

Porque não podia pisar as flores

3. Desenha uma regra importante para ti:

"Não saia da sala sem pedir autorização"





ANDRÉ



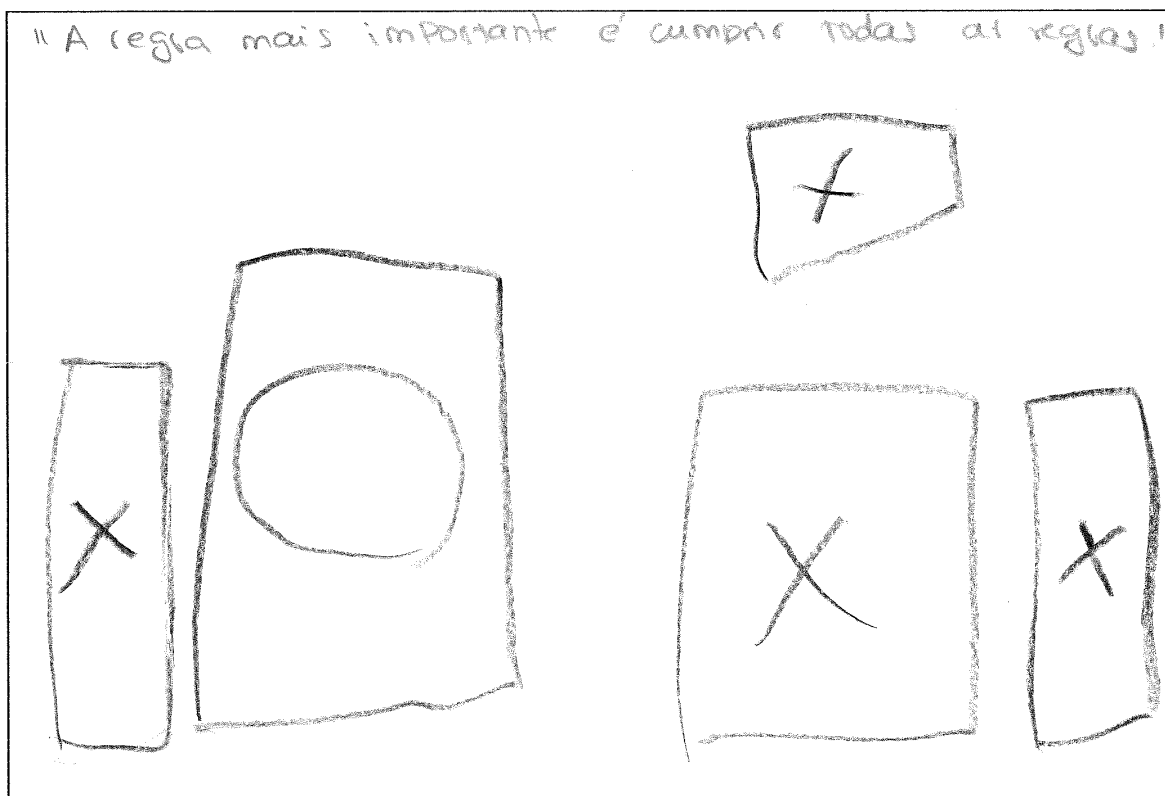
1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

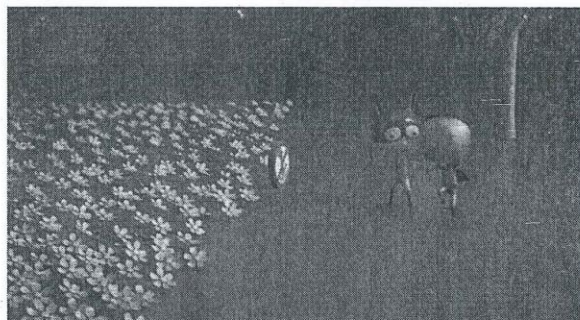
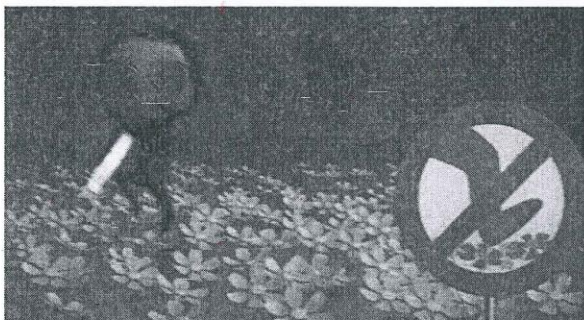
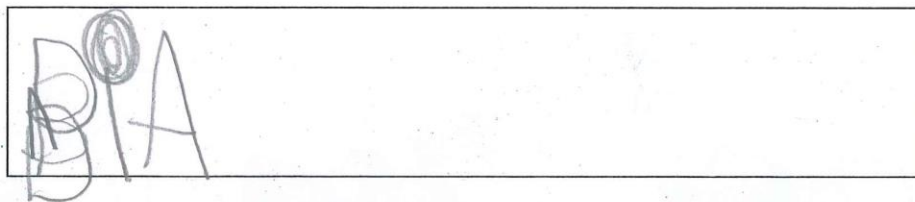
Não passava

2. Porquê?

Ta por outro caminho para não deixar a lideção fugir.

3. Desenha uma regra importante para ti:





1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

Não passava

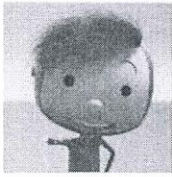
2. Porquê?

Porque se passasse as flores morriam. Porque se o Padeão não roubasse fazia o bem.

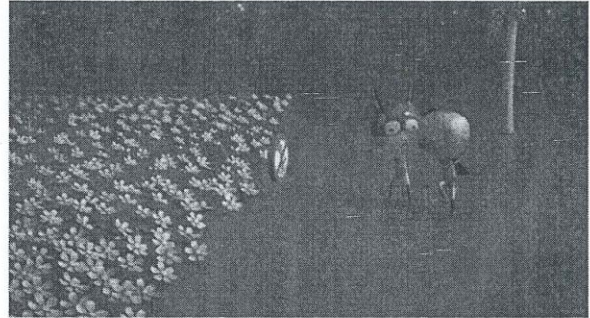
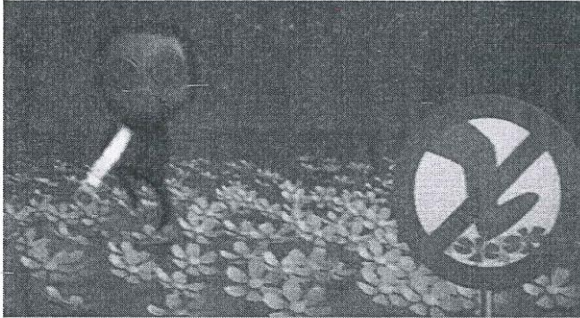
3. Desenha uma regra importante para ti:

"Não posso portar mal se não fico de castigo, então tenho que cumprir as regras todas"





CAMILA



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

Não pisava as flores

2. Porquê?

Porque as flores estrogavam-se e ficavam mortas.

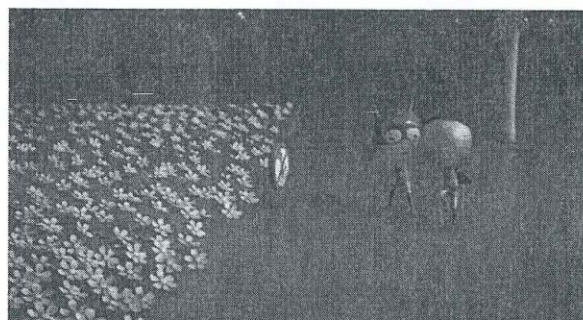
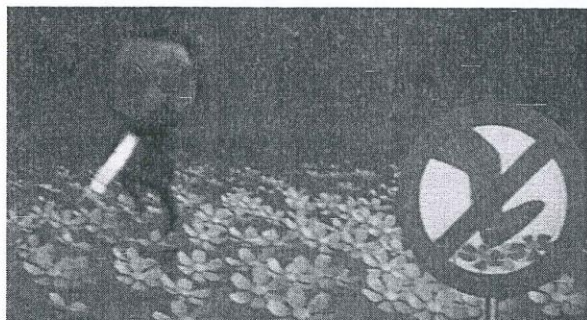
3. Desenha uma regra importante para ti:

"Arrumar os brinquedos"





MAR 9A



1. Se tu fosses o Hugo ou a Lili o que fazias?

Não passava.

2. Porquê?

Porque tem a regra de não passar.

3. Desenha uma regra importante para ti:

